

# DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO

ÂNGELA DA SILVA GOMES POZ  
EMILIANA TORTELOTI FREITAS  
KARINA HERNANDES NEVES  
RAPHAEL DE ANDRADE RIBEIRO

ORGANIZADORES



2021

# DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO

ÂNGELA DA SILVA GOMES POZ  
EMILIANA TORTELOTI FREITAS  
KARINA HERNANDES NEVES  
RAPHAEL DE ANDRADE RIBEIRO

ORGANIZADORES



2021

2021 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos autores.

**Editora Chefe**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**

Roger Goulart Mello

**Diagramação**

Roger Goulart Mello

Dandara Goulart Mello

**Projeto gráfico e Edição de Arte**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**

Os autores

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

**Conselho Editorial**

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



2021

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará  
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense  
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz  
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA  
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes  
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará  
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista  
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

536 Diálogos interdisciplinares no ensino / Organizadores Ângela da Silva  
Gomes Poz, Emiliana Torteloti Freitas, Karina Hernandez Neves,  
Raphael de Andrade Ribeiro. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar,  
2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-89950-73-8  
DOI 10.47402/ed.ep.b20218980738

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Interdisciplinaridade. I. Poz,  
Ângela da Silva Gomes. II. Freitas, Emiliana Torteloti. III. Neves,  
Karina Hernandez. IV. Ribeiro, Raphael de Andrade.

CDD

371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Editora e-Publicar**

Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
www.editorapublicar.com.br



**2021**

## APRESENTAÇÃO

A Educação é um ambiente saturado de complexidades que requer constantes investigações dada a sua importância na hierarquia dos problemas nacionais.

Entendemos que é pertinente o reconhecimento da organicidade que entrelaça as multifacetadas dimensões do ensino, bem como a urgente necessidade da integralidade dos diversos âmbitos disciplinares e temáticas pedagógicas, tanto nos contextos educativos formais como os que são considerados não formais.

Outrossim, a área de concentração que motivou a criação dessa obra, tem como finalidade promover um diálogo interdisciplinar teórico-prático em que nos debruçamos nas investigações dos processos e ensaios de práticas educativas e formação docente que estão presentes no cotidiano escolar e na diversidade da experiência humana.

Com base nesse cenário, a presente obra se consolida em 10 capítulos que tecem tanto objetivamente quanto subjetivamente, por toda extensão das páginas, o discurso sobre a relevância de cada tema, mediante uma perspectiva interdisciplinar.

A todos uma excelente leitura. Esse é o nosso desejo!

**Os organizadores**

## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO.....05**

**Capítulo 1: A INTERDISCIPLINARIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR.....09**

Ângela da Silva Gomes Poz  
Emiliana Torteloti Freitas  
Raphael de Andrade Ribeiro

**Capítulo 2: A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA NA VIDA EDUCACIONAL DOS FILHOS.....22**

Emiliana Torteloti Freitas  
Raphael de Andrade Ribeiro  
Ângela da Silva Gomes Poz

**Capítulo 3: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....32**

Raphael de Andrade Ribeiro  
Ângela da Silva Gomes Poz  
Emiliana Torteloti Freitas

**Capítulo 4: A INFLUÊNCIA DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO.....44**

Raphael de Andrade Ribeiro  
Emiliana Torteloti Freitas  
Lucas Capita Quarto

**Capítulo 5: O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDHA) NO AMBIENTE ESCOLAR.....56**

Raphael de Andrade Ribeiro  
Emiliana Torteloti Freitas  
Angélica da Silva Gomes Fontes

**Capítulo 6: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO DOS DISCENTES DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH).....66**

Emiliana Torteloti Freitas  
Raphael de Andrade Ribeiro

**Capítulo 7: AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....83**

Raphael de Andrade Ribeiro  
Emiliana Torteloti Freitas

**Capítulo 8: O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE.....96**

Raphael de Andrade Ribeiro  
Emiliana Torteloti Freitas Neves

**Capítulo 9: A BRINQUEDOTECA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....113**

Emiliana Torteloti Freitas  
Raphael de Andrade Ribeiro

**Capítulo 10: A INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....127**

Angélica da Silva Gomes Fontes  
Emiliana Torteloti Freitas  
Raphael de Andrade Ribeiro

**SOBRE OS ORGANIZADORES.....147**



# CAPÍTULO 1

## A INTERDISCIPLINARIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Ângela da Silva Gomes Poz

Emiliana Torteloti Freitas

Raphael de Andrade Ribeiro

### RESUMO

O processo interdisciplinar, como proposta pedagógica, tem sido descrito como uma metodologia adequada para renovar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, sua realização é marcada por algumas contradições, principalmente aquelas relacionadas aos seus aspectos conceituais. Precisamente neste cenário, é necessário compreender, através dos professores e da escola, a necessidade de manifestação de práticas que visem à integração dos conteúdos de vários componentes curriculares. Nessa perspectiva, esta pesquisa bibliográfica busca discutir e refletir sobre a interdisciplinaridade como prática docente.

**Palavras-chave:** Práxis Pedagógica Interdisciplinar. Prática de Ensino. Interação curricular.

### ABSTRACT

The interdisciplinary process, as a pedagogical proposal, has been described as an adequate methodology to renew the teaching and learning process. However, its realization is marked by some contradictions, mainly those related to its conceptual aspects. Precisely in this scenario, it is necessary to understand, through teachers and the school, the need to manifest practices aimed at integrating the contents of various curricular components. From this perspective, this bibliographical research seeks to discuss and reflect on interdisciplinarity as a teaching practice.

**Keywords:** Interdisciplinary Pedagogical Praxis. Teaching Practice. Curricular interaction.

### INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade se manifesta no meio educacional como uma prática fundamentada na interação entre as diversas disciplinas que compõem a grande curricular das instituições de ensino. Diante disso, esta prática constitui um compromisso com a construção de um aprendizado de qualidade e significado, na qual as barreiras que limitam as disciplinas são completamente derrubadas.

Quando se considera a interdisciplinaridade como uma prática docente de grande importância para a promoção de um ensino integrador e de qualidade, é preciso ter ciência de

que o docente deve mostrar comprometimento com a prática que será desenvolvida, principalmente no que tange às pesquisas que precisam ser elaboradas para a realização de todo o processo.

Assim sendo, destaca-se que este estudo se fundamenta na grande necessidade que ecoa das instituições de ensino, no que se refere à melhoria das práticas docentes. Diante disso, é preciso que todos os docentes repensem suas práticas e comecem um trabalho em conjunto, objetivando interação e ampliação dos limites de cada disciplinar.

A partir do momento que um trabalho diferenciado e com qualidade surgir, a educação de fato começará a assumir os moldes para o qual foi projetada.

## **COMPREENDENDO A INTERDISCIPLINARIDADE**

Para entender o amplo conceito da interdisciplinaridade é preciso, primeiramente, ter ciência de que esse processo se configura como uma prática de grande importância para a efetivação da educação na sociedade contemporânea (FAZENDA, 2003).

Fazenda (2003) relata que inicialmente o processo interdisciplinar foi visto apenas como uma prática desenvolvida pelas instituições de ensino, com base na didática e no currículo. Entretanto, oposto a essa percepção, a prática da interdisciplinaridade se efetiva como algo muito maior que essa simples compreensão. Por isso, o entendimento dessa perspectiva requer um amplo processo de pesquisa, no qual todas as principais vertentes desse conceito devem ser averiguadas de forma minuciosa (FAZENDA, 2003).

Fazenda (1994) relata que a interdisciplinaridade chegou ao Brasil na década de 60. Todavia, essa se manifestou inicialmente como uma prática distorcida, devido ao processo de simples reprodução. Em outras palavras, sua efetivação se dava por meio da imitação dos processos já efetivos, não havendo assim nenhuma reflexão crítica em sua promoção.

O mesmo autor relata:

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim toda a educação. Foi tempo de silêncio, iniciado no final dos anos 50 que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal (FAZENDA, 1994, p. 30).

Thiesen (2008) complementa o debate de Fazenda, explicando que a prática interdisciplinar chegou à sociedade brasileira por meio do aprendizado gerado pela obra de Georges Gusdorf, que de forma inicial propôs a fragmentação da temática em dois conceitos distintos: o primeiro deles assumiu uma perspectiva epistemológica e o segundo foi direcionado às vertentes pedagógicas.

Nessa visão, percebe-se que no campo epistemológico, a interdisciplinaridade é tida como ferramenta de socialização, de reconstrução, de conexão entre o indivíduo e sua vivência. No que tange a segunda perspectiva, nota-se que ela adentrava no âmbito do currículo escolar e também, do processo de aprendizagem (THIESEN, 2008).

Feitas essas breves considerações, é preciso agora entender de fato a essência da definição do processo interdisciplinar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Já Frigotto (1995) entende o processo interdisciplinar como uma problemática e uma necessidade. Para ele, esse processo deve predominar por meio da elaboração e da sociabilização do conhecimento, ou seja, é preciso “delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo [...] isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem” (FRIGOTTO, 1995, p. 36).

Corroborando nossa pesquisa, recorreremos a Leff (2000, p. 22) que explica:

A interdisciplinaridade implica assim um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. Dessa maneira, o termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos.

Castro (2006) acrescenta que os procedimentos que fundamentam a interdisciplinaridade desempenham uma função decisiva na elaboração de uma educação embasada na sabedoria, na coragem e na humildade.

Para Bovo (2005) a essência do processo de interdisciplinaridade almeja a concepção de um processo transitório, no qual a visão fragmentada se torna unitária. Nesse contexto,

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1979, p.10-18 apud BOVO, 2005 p. 02).

Fazenda (2008) explica que ao analisar a interdisciplinaridade, é preciso ter ciência de que ela não pode apenas ser considerada como parte da grande curricular que fundamenta o ensino, mas também o saber que cada disciplina proporciona ao discente.

Diante das diversas pesquisas nesse âmbito, Tavares (2011) concebe o perfil do docente que porta as habilidades necessárias para o desenvolvimento e a promoção da prática interdisciplinar. Segundo ele, é preciso que o docente: tenha gosto por pesquisa e anseie o conhecimento, se comprometa em desenvolver com seus alunos práticas docentes diferenciadas e use procedimentos técnicos inovadores como forma de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. De outro modo, ser interdisciplinar é ir além do óbvio, é buscar métodos e recursos para desenvolver um trabalho único, em prol da formação do conhecimento com o aluno (FAZENDA, 2011).

Freitas Neto (2010, p. 66) complementa a reflexão acima, ao relatar que o docente ao promover a interdisciplinaridade deve:

[...] alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino.[...] A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e da sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história.

Assim sendo, nota-se claramente que a interdisciplinaridade induz à produção do conhecimento por meio de práticas e métodos docentes que visam a interação, como forma de construção de um conhecimento novo.

Nessa visão, existe um grande desafio no que tange à metodologia e à epistemologia entre as disciplinas envolvidas nesse processo.

Dessa forma, para que o processo seja concluído com sucesso, é preciso que as disciplinas respeitem seus limites, promovendo sempre o diálogo como forma de interação e

que ainda, estas entrem em total concordância sobre a forma como conhecimento será construído (FRIGOTTO, 1995).

A partir do momento que essas perspectivas forem priorizadas, a interdisciplinaridade será promovida da melhor forma.

## **A PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR**

Como é notório, a sociedade em que estamos inseridos passa por rápidas transformações e, por consequência, essas acabam influenciando o meio escolar. Nessa mesma visão de mudanças, observamos que valores e tradições inerentes à sociedade mudaram as práticas escolares, objetivando o sentimento de renovação.

Nessa perspectiva é visto o surgimento de um novo cenário educacional, no qual surge uma metodologia voltada para a integração de práticas docentes, como tentativa de unificar o conhecimento que antes era fragmentado.

É importante salientar que diante de todo esse processo de renovação, as novas práticas docentes surgem como uma forma de aprimorar o senso crítico do aluno. Tais práticas derivam dos pensamentos racionais e das experiências vivencias no dia a dia, além do conhecimento fundamentado na prática profissional do docente (PERRENOUD, 2001).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) relata que o professor não apenas alguém que reproduz um conhecimento elaborado por outros, ou simplesmente um agente que compõe a realidade social. Ser professor é assumir uma postura voltada para o aprimoramento do conhecimento a partir da prática docente.

No que tange o profissionalismo do docente, Imbernón, (2004, p.29) acrescenta:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Dando continuidade, também ficou entendido que a interdisciplinaridade é um processo que deveria ser fixado por todas as instituições de ensino. Entretanto, como já abordado anteriormente, essa prática muitas vezes não ocorre da forma que é conceituada, e isso acaba gerando um insucesso no que tange à formação do conhecimento para os discentes.

Frigoto (1995) entende que existe uma grande resistência por parte de algumas instituições de ensino e alguns docentes quando se toca no rompimento do tradicionalismo em

trabalhar as disciplinas de forma isolada. Diante disso, podemos entender a conduta de muitos docentes ao desconsiderarem as outras disciplinas e elaborar seu planejamento de forma isolada.

Complementando o entendimento de Frigoto, Fazenda (2011, p. 91) explica que:

Várias são as causas que podem provocar essa atitude: um desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, que muitas vezes é tomado estritamente em seu aspecto metodológico; a falta de formação específica para esse tipo de trabalho, constituindo-se este no principal obstáculo à eliminação das barreiras entre as pessoas; a acomodação pessoal e coletiva, pois toda mudança requer uma nova sobrecarga de trabalho, um certo medo em “perder prestígio pessoal”, pois o espírito interdisciplinar chega até ao anonimato. O trabalho de um (embora talvez até mais valorizado do que num sistema tradicional) anula-se em favor de um objetivo maior.

Nessa percepção, inferimos que existe a necessidade de um intenso trabalho na esfera pedagógica para que essa postura tradicionalista seja alterada. É necessário que um âmbito escolar fundamentado na participação e na integração curricular seja construído, uma vez que essas perspectivas são fundamentais para a melhoria do processo de ensino e aprendizado. Em outras palavras, entendemos que é preciso que o educador rompa essa barreira e abrace a prática interdisciplinar, visto que “essas não são barreiras intransponíveis, muitas dessas dificuldades podem ser solucionadas pelos próprios docentes” (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007, p.14).

Para entendermos a essência da prática interdisciplinar, é preciso inicialmente ter ciência de que seus resultados não são imediatos. Pensar e agir interdisciplinarmente, são tarefas árduas em que a transição de um trabalho individual para o coletivo é feita. Nessa visão, o processo interdisciplinar deve ser concluído através das etapas que o fundamentam. De outra forma, cada docente deve primeiramente conhecer sua disciplina, e depois buscar o conhecimento fundamentando na disciplina do outro. Somente assim a prática interdisciplinar será fixada (PONTUSCHKA, 1999).

Validando nossa argumentação, Fazenda acrescenta:

[...] Por isso, entendemos o seguinte cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008).

Também embasando nossa pesquisa, Luck (2000) leciona que a interação entre os educadores proporciona troca de experiências, de métodos e visões diferentes, trazendo como consequência um enriquecimento mútuo. Dessa forma, a partir do momento que o docente

interage com outro, ele associa a teoria da interdisciplinar à prática de fato e dessa forma o educador consegue produzir um conhecimento útil que será utilizado como base do sabe do discente (LUCK, 2000).

Fazenda refere que o docente que promove a prática interdisciplinar é aquele que é comprometido com seus alunos e está sempre em busca de realizações, visto que considera que sempre há possibilidade de se melhorar o trabalho desenvolvido nas salas de aula (FAZENDA, 1994). Em outras palavras, o perfil do docente interdisciplinar é marcado pela ousadia (FAZENDA, 2001; 2002), no diz respeito à sua maneira de construir o conhecimento com seus alunos.

Complementando o diálogo acima, Fazenda (2002, p. 15-16) destaca quatro importantes aptidões desse perfil de educador:

1. Competência intuitiva - Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade – ele ama a pesquisa, pois ela representa a possibilidade da dúvida. O professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntar e a duvidar;
2. Competência intelectual – A capacidade de refletir é tão forte e presente nele, que imprime esse hábito naturalmente a seus alunos. Analítico por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo;
3. Competência prática – A organização espaço-temporal é seu melhor atributo. [...] Ama toda a inovação. Diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade;
4. Competência emocional – Ele trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento. [...] Existe em seu trabalho um apelo muito grande aos afetos. Expõe suas ideias por meio do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata. A inovação é sua ousadia maior.

Assim sendo, percebemos que o docente que promove a prática interdisciplinar não é o único responsável pela construção do conhecimento. Esse novo perfil de educador se preocupa em utilizar métodos que fundamentarão o surgimento de um ensino de qualidade, voltado para a realidade do aluno. O educador que promove a prática interdisciplinar se preocupa em conhecer o outro, ou seja, ele não vê seus colegas e também seus alunos como indivíduos passivos no processo de ensino e aprendizado. Na dimensão da prática interdisciplinar, não existem saberes isolados, mas uma grande troca de conhecimento, em que todos evoluem enquanto pessoas, enquanto docentes e discentes.

## A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Diante de todas as argumentações debatidas até aqui, já se sabe que a interdisciplinaridade se destaca como uma prática pedagógica de total importância para a construção de um conhecimento íntegro e sadio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam claramente que para se efetivar a prática interdisciplinar, é preciso antes perceber que as disciplinas se manifestam como um resultado de recortes e seleções arbitrários, originadas por meio de um processo histórico, onde se priorizava interesses e relações de poder (BRASIL, 2002).

Nessa visão, o processo interdisciplinar não tem a presunção de criar novas modalidades disciplinares, mas utilizar de forma estruturada os conhecimentos inerentes a cada disciplina para se revolver uma problemática, ou ainda para compreender determinadas concepções. Diante disso, “a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2002, p. 34).

Dessa maneira, podemos inferir que a interdisciplinaridade, de uma forma geral, manifesta-se como prática pedagógica contemporânea aplicada ao conhecimento escolar. Ressalta-se ainda, diante das argumentações debatidas no capítulo anterior, que esse contexto fica mais explícito quando se considera o diálogo existente entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Sabemos que, na atualidade, o docente já não é mais único detentor do conhecimento na sala de aula. Sua postura hoje, como todos devem saber, efetiva-se como a de um mediador em sala de aula, onde interage com a construção do conhecimento do discente.

Nessa perspectiva, Frison (2000, p. 19) inclui:

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de intervir e provocar nos alunos avanços que não correriam espontaneamente.

Dando continuidade ao nosso debate, Del Prette e Del Prette (2001) evidenciam que as instituições escolares são ambientes que atendem todos os requisitos para a promoção de um ensino de qualidade. O docente se depara com um ambiente fértil, onde todos atuam em prol da construção de um conhecimento sadio, além da promoção do sentimento de igualdade e

respeito. Dessa forma, o professor tem em suas mãos a oportunidade de difundir práticas formativas que visem a melhora da qualidade do processo de ensino e aprendizado.

Diante dessa ótica Guimarães (2004, p. 56) informa que as

[...] práticas formativas referem-se a maneiras bem identificáveis de ensinar, mas também à qualidade das relações entre professor e aluno, ao exemplo profissional, à autoridade intelectual do professor formador, entre muitas outras ocorrências que os alunos podem avaliar como importante para o aprendizado do ser professor.

Segundo Bassedas et al. (1996), sob a ótica c3gnita, o educador tem a fun37o de orientar e ajudar o aluno no que tange à aprendizagem e o aprimoramento dos conte37dos disciplinares. Nessa concep37o, o professor desempenha uma fun37o 37nica, uma vez que ele oportuniza uma nova aprendizagem para todos os discentes. Sob a 37tica afetiva, esses pesquisadores salientam que o educador 37 visto pelo aluno como um intelectual, um exemplo a ser seguido ou ainda como algu37m em quem ele pode confiar, al37m de ser tido como um motivador da busca pelo saber, por parte do aluno. Vale destacar tamb37m que a qualidade do v37nculo afetivo entre docente e discente aprimora todas as vertentes mencionadas anteriormente.

Nesse contexto, Moacir Gadotti (2007) explica que a partir do momento que o docente utiliza a pr37tica interdisciplinar, ele tende a garantir a constru37o de um conhecimento global, rompendo assim quaisquer barreiras impostas entre as disciplinas.

Complementando, Menezes e Santos relatam que:

A interdisciplinaridade abre as portas para a contextualiza37o, ou seja, ao pensar um problema sob v37rios pontos de vista, a escola libera professores e alunos para que selecionem conte37dos que tenham rela37o com as quest37es ligadas às suas vidas e à vida das suas comunidades. Com essa proposta, para que haja aprendizagem significativa, o aluno tem que se identificar com o que lhe 37 proposto e, com isso, poder intervir na realidade (MENEZES; SANTOS, 2001, *on-line*).

Demo (2001) salienta a relev37ncia da interdisciplinaridade na constru37o do conhecimento, quando prop37e a pr37tica da pesquisa como um princ37pio educacional e cient37fico.

Freire (1987) destaca que a interdisciplinaridade 37 uma pr37tica docente voltada para a constru37o de um conhecimento embasado na realidade vivenciada pelo indiv37duo e o contexto que ele aborda. Em outras palavras, pode-se perceber que o indiv37duo adquire aprendizado atrav37s da intera37o proporcionada pela interdisciplinaridade, visto que o aprendizado 37 uma consequ37ncia da intera37o entre estruturas mentais e o meio em que este se encontra (HAMZE, 2021).

Assim sendo, a abordagem interdisciplinar por meio do docente manifesta-se como uma metodologia voltada para a constru37o de um conhecimento diferenciado, fundamentado na

interação dos conteúdos com a vivência de cada indivíduo, além dos rompimentos das barreiras curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as argumentações e reflexões que nortearam nosso estudo bibliográfico sobre a interdisciplinaridade, é possível concluir que essa prática se torna essencial para a construção de um conhecimento sadio e mais aprimorado. Ressalta-se também que a interdisciplinaridade possibilita a interação entre as diversas disciplinas que compõem a grande curricular escolar. Em outras palavras, por meio dela, um saber que antes se manifestava de forma fragmentada, por meio de cada educador, é unificado e aprimorado.

Analisou-se também o quão eficiente é a prática interdisciplinar. Principalmente para o docente, que antes aprimorava seu conhecimento de forma limitada e isolada. Nessa visão, o educador tende a ganhar muito mais, visto que agora todo saber construído por meio dele e do discente será embasado em suas vivências.

Ficou constatado que a interdisciplinaridade é uma prática de grande importância para a elaboração de uma educação mais crítica e mais dinâmica. É preciso, assim, que práticas pedagógicas como essas se efetivem no meio educacional, pois tendem a aprimorar todo o conhecimento.

É válido salientar que diversas pesquisas como essas ainda precisam ser efetivadas no âmbito escolar, uma vez que aprimoram o conhecimento dos docentes e por consequência elevam o nível educacional a ser disseminado na sociedade.

Outro ponto que merece ser destacado em nosso discurso é a concretização de que o perfil do docente que promove a interdisciplinaridade é único, ou seja, o professor interdisciplinar é movido pela ousadia e pela determinação, ele busca métodos inovadores para renovar todo o cenário educacional à sua volta.

Quando a prática interdisciplinar é adotada no ambiente escolar, o aluno não atua sozinho na construção do conhecimento. O que acontece, na realidade, é a execução de um trabalho em grupo no qual outros alunos e outros educadores se unem para atingir os objetivos propostos.

Assim sendo, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade contribui para a evolução dos educadores e dos educandos, manifestando neles um senso mais crítico e mais cidadão, além

da efetivação de vínculos proporcionados pelas atividades interativas, em que todos os membros que estão inseridos no meio escolar são envolvidos.

Findando nossa conclusão, é possível afirmar que cabe aos docentes e ao sistema educacional, por meio da legislação, disseminar um pouco mais essa prática pedagógica. É preciso que as escolas aperfeiçoem sua ótica pedagógica e abracem a interdisciplinaridade como uma metodologia que visa a romper as barreiras curriculares.

Não podemos fechar os olhos para as práticas pedagógicas desenvolvidas em nossas escolas. É preciso que a educação, assim como a economia, a política, a tecnologia e a própria sociedade, se desenvolva e se aprimore.

A partir do momento que abraçarmos os métodos que integram e aprimoram o saber do educador e do educando, conseguiremos construir o saber necessário para ser alicerce da sociedade que almejamos. Nessa visão, é preciso perceber, hoje, que a interdisciplinaridade é de grande importância para o meio educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.12, n.1. mar./2007.

BASSEADAS, E.; HUGUET, T.; MARRODAN, M.; OLIVAN, M.; PLANAS, M. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. **Revista Urutúgua – Revista Acadêmica multidisciplinar**, Maringá. Universidade Estadual de Maringá, n. 7, ago./nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CASTRO, S. P. **Introdução ao estudo da realidade social**. Sociologia. Fascículo 01. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e educação pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional**. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette. (Org.) **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2001.

DEMO, P. **Educação & Conhecimento** – Relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, I. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, 2008.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS NETO, J. A. **A transversalidade e a renovação no ensino de história**. In.: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRISON, L. M. B. **A perspectiva do especialista em educação: um olhar sobre a Orientação Educacional: avanços e possibilidades**. Santa Cruz do Sul: UNISC, set/dez, 2000.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HAMZE, A. O que é aprendizagem? **Brasil Escola**. 2021. Disponível em: - <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEFF, E. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete interdisciplinaridade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/interdisciplinaridade/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PERRENOUD, P. **O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada e consciência.** In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTUSCHKA, N. N. **Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres.** *Terra Livre*: as transformações no mundo da educação, São Paulo, n. 14, 100-124, jan-jul 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, R. H. **Didática Geral.** Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

# CAPÍTULO 2

## A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA NA VIDA EDUCACIONAL DOS FILHOS

Emiliana Torteloti Freitas

Raphael de Andrade Ribeiro

Ângela da Silva Gomes Poz

### RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica baseou-se na realidade da importância que a presença da família tem para o bom desenvolvimento dos aspectos sociais e cognitivos do aluno. Apesar dos muitos debates sobre o tema, sabe-se que é considerável o número de famílias que não participam ativamente da vida escolar dos filhos. Diante disso, nosso trabalho foi pensado para que certas perspectivas sejam claramente abordadas e refletidas, visando à real importância de nossa argumentação. A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho é baseada no posicionamento de grandes pesquisadores da área educacional. Infelizmente, a contemporaneidade trouxe para a nossa sociedade uma série de peculiaridades que contribuem para a ausência de núcleos familiares na esfera educacional e, conseqüentemente, para a existência de alguns déficits no processo de ensino e aprendizagem envolvendo os alunos. Acreditamos que a problematização desse tema é algo de grande relevância para educadores e outros leitores interessados.

**Palavras-chave:** Escola. Participação. Família. Progresso. Aprendizagem.

### ABSTRACT

This bibliographical research was based on the reality of the importance that the presence of the family has for the good development of the student's social and cognitive aspects. Despite the many debates on the subject, it is known that the number of families that do not actively participate in their children's school life is considerable. Therefore, our work was designed so that certain perspectives are clearly addressed and reflected, aiming at the real importance of our argument. The methodology used for the elaboration of this work is based on the position of great researchers in the educational area. Unfortunately, contemporaneity has brought to our society a series of peculiarities that contribute to the absence of family nuclei in the educational sphere and, consequently, to the existence of some deficits in the teaching and learning process involving students. We believe that the problematization of this theme is something of great relevance for educators and other interested readers.

**Keywords:** School. Participation. Family. Progress. Learning.

## **INTRODUÇÃO**

Os diversos núcleos familiares que estão inseridos em nossa sociedade vêm ao longo das décadas apresentando diversas transformações e se percebe que o conceito da família tida como tradicional caiu por terra, dando origem à nova família contemporânea.

Independentemente da tipicidade familiar que existe na sociedade brasileira, é de ciência de todos que essa deve zelar pelo bem-estar e pelo acesso à educação de qualidade de seus filhos.

Em face dessa perspectiva, a presente pesquisa bibliográfica visa a refletir sobre a relevância da presença da família na vida escolar de seus filhos.

A temática abordada tem sua importância considerando que atualmente observa-se que muitas famílias negligenciam suas responsabilidades perante o cotidiano escolar de seus filhos, deixando tal responsabilidade a cargo da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, nosso estudo tem como objetivo refletir e analisar os benefícios que podem existir na vida educacional dos filhos quando a família se manifesta de maneira ativa no âmbito escolar em que eles estão inseridos.

Dando continuidade, porém de uma forma mais específica, vale dizer que também se pretende contextualizar sobre a evolução do conceito de família ao longo das décadas, enfatizando o quão importante é a aproximação dos pais e/ou responsáveis com a escola e ainda salientar o papel desempenhado pela família no processo de ensino e aprendizado da criança.

É pertinente informar ainda que a metodologia utilizada para a criação de nosso trabalho se fundamenta no posicionamento de grandes pesquisadores do meio educacional. Infelizmente, a contemporaneidade trouxe para nossa sociedade uma série de peculiaridades que colaboram para a ausência dos núcleos familiares no âmbito educacional e conseqüentemente para a existência de alguns déficits no processo de ensino e aprendizado que envolve os discentes.

## **A FAMÍLIA**

Ao debatermos sobre o núcleo social familiar, é preciso ter ciência de que este se consolida como uma das mais importantes instituições que estruturam o meio social em que estamos inseridos, servindo de parâmetro para as gerações futuras que pouco a pouco são preparadas para a vivência na sociedade (SAMPAIO, 2012).

Não obstante, é de grande pertinência enfatizar que assim como a sociedade, os diversos núcleos familiares também se desenvolveram e evoluíram, alterando a forma como suas relações internas são efetivadas (ARIÈS, 2006). Por outro viés, é possível observar “[...] que a família se caracteriza como uma instituição em constante mutação, acompanhando a história de sua cultura [...]” (RIBEIRO, 2011, p. 24).

Na mesma percepção, relata-se que:

A sociedade moderna caracteriza-se por grandes mudanças nos campos da economia, da política e da cultura, afetando significativamente todos os aspectos da existência pessoal e social. Essas mudanças reproduzem fortemente na vida familiar. A família é a grande referência para os que fazem parte dela, pois é dela que o indivíduo recebe educação, assistência, proteção e toda estrutura para o seu desenvolvimento. A mesma ajuda o indivíduo construir sua própria personalidade para que assim consiga inserir-se na sociedade e atingir seus objetivos (SAMPAIO, 2012, p.15).

Por conseguinte, é perceptível que, através da família, as relações sociais são aprimoradas, corroborando para que os indivíduos que estão inseridos nesse meio tenham uma ótica aprimorada diante das diversas situações que são inerentes ao cotidiano de nossa sociedade (SAMPAIO, 2012).

Frente a essa contextualização, salientamos o que refere Luiz Carlos Osório (1996):

- A família é uma instituição cujas origens remontam aos ancestrais da espécie humana e confundem-se com a própria trajetória da evolução.
- A organização familiar não é exclusiva do homem, vamos encontrá-las em outras espécies animais quer entre os vertebrados, como também, entre os invertebrados.
- Assim como na espécie humana, também entre os animais se encontram distintas formas de organização familiar. Há famílias nas quais após o acasalamento a prole fica aos cuidados de um só dos genitores, geralmente a fêmea; mas também poderá ser o macho quem se encarrega dos cuidados com os descendentes, como em certas espécies de peixe (OSÓRIO, 1996, p. 24).

Nessa conjuntura, com base no entendimento proporcionado pelos estudiosos acima citados, é possível inferir que a família é de fato uma organização social que vem se modificando ao longo das décadas e se adaptando às inovações culturais, econômicas e sociais que acompanham a evolução da sociedade de uma forma em geral.

De maneira mais aclarada, Ariès (2006) explica é possível relatar que o perfil do núcleo familiar tradicional, durante a Idade Média, desconsiderava quaisquer conceitos sobre a infância e a adolescência dos jovens. As crianças, desde os quatro anos, já saíam de casa para serem criadas por outras famílias, com intuito de se tornarem aprendizes. Tal hábito era tido como prática comum, posto que a sociedade dessa época tinha a idealização de que as crianças eram como uma pessoa adulta, diferenciando-se desta apenas no tamanho.

As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que elas morassem e começassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas (ARIÈS, 2006, p. 157).

Direcionando nossa argumentação para os séculos XVI e XVII, Ribeiro (2011) explica que a função dos núcleos familiares se delimitava a preservação dos bens, à conservação da honra e da vida e a ajudar de forma mútua para que todos pudessem sobreviver através das práticas de trabalho em comum. Por consequência, as crianças eram educadas através do convívio com os demais adultos e, com isso, aprendiam a executar as atividades que lhes eram mais relevantes.

Já nos séculos XIX e XX, as famílias apresentavam novos moldes comportamentais em relação à educação de seus filhos. Diante do grande crescimento do campo industrial e, conseqüentemente, da redução do tempo dos pais em casa devido à jornada de trabalho, observou-se de forma clara que ausência dos pais na educação dos filhos era uma realidade que aos poucos se expandia (RIBEIRO, 2011).

Em face dessa elucidação, é pertinente salientar que:

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam (TIBA, 1996, p. 111).

Ao analisarmos o século XX de forma mais detalhada, é possível verificar a existência de determinados rompimentos e renovações na padronização das instituições familiares, como por exemplo, o “decréscimo dos casamentos, das famílias numerosas, o crescimento das concubinagens, dos divórcios, das famílias pequenas, das famílias monoparentais, recompostas e do trabalho assalariado das mulheres” (SINGLY, 2000, p.13).

Ainda, em conformidade com Singly (2000) é viável expor que algumas das causas ligadas às essas transições nas instituições familiares estão diretamente fundamentadas nas alterações dos grupos familiares, e que a importância social do familiar deixou de ser tida como uma realidade coletiva, passando a ser valorizada individualmente.

De acordo com Sampaio, a família contemporânea se fundamenta de forma totalmente alternativa à personificação da família tida como tradicional, composta por pai, mãe e filhos. O que na realidade se observa é que esta ideia de família padrão aos poucos está sendo marginalizada, dando origem ao novo conceito familiar, fundamentadas em outras realidades (SAMPAIO, 2012).

Complementando a idealização do núcleo familiar contemporâneo, Genofre (1997, p. 40), explica que “[...] o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua”.

Outra temática que não pode deixar de ser argumentada em nosso debate é o fato de que o século XX, diante de suas peculiaridades, deu abertura para que hábitos que antes não eram tão comuns nas famílias fossem aos poucos se tornando mais que normais. Como exemplificação, cita-se o aumento do número de divórcios e a intensificação da inserção da mulher no mercado de trabalho (SAMPAIO, 2012).

No que tange às transformações ocorridas nos núcleos familiares ao longo da história, Maluf (2010, p. 9) se posiciona afirmando que:

O conceito de família tomou outra dimensão no mundo contemporâneo, estendendo-se além da família tradicional, oriunda do casamento, para outras modalidades, muitas vezes informais, tendo em vista o respeito à dignidade do ser humano, o momento histórico vigente, a evolução dos costumes, o diálogo internacional, a descoberta de novas técnicas científicas, a tentativa da derrubada de mitos e preconceitos, fazendo com que o indivíduo possa, para pensar com Hanna Arendt – sentir-se em casa no mundo.

Apesar das alterações nas instituições familiares se manifestarem de forma consolidada em nossa sociedade, é oportuno frisar a existência de determinados fatores históricos tradicionais nas famílias contemporâneas, isto é, apesar das alterações e renovações na estrutura familiar, é visto que determinados traços não foram extintos com o passar do tempo (ROUDINESCO, 2003).

Complementando nossa percepção, citamos o que pontua Rigonatti (2003, p. 42):

O século XX foi cenário de grandes transformações na estrutura da família. Ainda hoje, porém, observamos algumas marcas deixadas pelas suas origens. Da família romana, por exemplo, temos a autoridade do chefe da família, onde a submissão da esposa e dos filhos ao pai confere ao homem o papel de chefe. Da família medieval perpetua-se o caráter sacramental do casamento originado no século XVI. Da cultura portuguesa, temos a solidariedade, o sentimento de sensível ligação afetiva, abnegação e desprendimento.

Todavia, algumas famílias contemporâneas apresentam traços que corroboram a existência de problemáticas que trazem grandes preocupações para os estudiosos, posto que são tidas como uma “família recomposta, frágil, neurótica e consciente de sua desordem” (ROUDINESCO, 2003, p.153).

Na mesma linha argumentativa, a pesquisadora introduz que:

[...] a família do futuro “precisa ser reinventada”, pois cada vez menos ocorrem padronizações ou normalização da configuração familiar, sendo cada dia mais amplas as possibilidades de arranjos familiares e de desempenho de papéis (ROUDINESCO, 2003, p.199).

Assim sendo, independentemente do perfil que a família contemporânea assume perante a educação de seus filhos, o seu papel foi completamente modificado, posto que em um primeiro momento, a relação familiar dos mais velhos para com as crianças era quase que inexistente (ARIÈS, 2006).

Já em um segundo momento, os responsáveis pela família começaram a fortalecer esses laços afetivos e a se preocupar com a educação de suas crianças (ARIÈS, 2006).

Outrossim, os responsáveis pelo núcleo familiar, independentemente de como esse é estruturado, devem se preocupar com a formação de suas crianças, desde seu nascimento até atingirem a maioridade, manifestando sempre atos de carinho e promovendo ensinamento através de vivências e ações fixadas no cotidiano (RIBEIRO, 2011).

Com base no argumento de Ribeiro (2011), Casarin relata que quando a família se manifesta de forma presente à vida de suas crianças, elas crescem de forma saudável, sociável e participativa. Já nos casos em que isso não ocorre da forma como deveria, percebe-se que os jovens e/ou até mesmo as crianças procuram em outros grupos sociais a atenção e o afeto que lhes falta em casa.

Por conseguinte, como resultado dessa busca afetiva em outras realidades, o indivíduo se desenvolve de forma mais frágil, perdendo completamente sua identidade familiar. Em face disso, é preciso entender que a família deve sempre se fazer presente na vida de seus filhos; caso contrário, tanto seu desenvolvimento social quanto cognitivo estará sujeito a uma formação deficiente e, por consequência, seu aprendizado não ocorrerá da maneira mais satisfatória (CASARIN, 2007).

Debater, mesmo que sucintamente, as perspectivas sociais e históricas que envolvem a evolução do conceito de família ao longo do trajeto percorrido pela sociedade, contribui para que possamos refletir e entender que as vivências ocorridas no passado abriram oportunidades para que hoje os núcleos familiares assumissem sua atual posição perante a vida de seus filhos.

## **A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDISAGEM**

De acordo com Souza (2009), pesquisas têm constatado que o homem é um ser influenciado pelo meio que está inserido, considerando que esse processo acontece durante toda vivência na sociedade. Dentro dos fatores influenciadores, citam-se os aspectos econômicos, os políticos, os sociais, os culturais entre outros.

Nesse contexto, infere-se que da mesma forma que o desenvolvimento humano acontece sobre a influência de fatores externos, a produção do conhecimento também está condicionada a alguns aspectos, sendo eles os psicológicos, os familiares, os ambientais, entre outros (SOUZA, 2009).

Ao debatermos sobre a temática do desenvolvimento ligado ao processo de ensino e aprendizagem, os pesquisadores que mais se destacam são Piaget e Vygotsky (SOUZA, 2009).

Fundamentados em suas pesquisas, tanto Piaget quanto Vygotsky enfatizam que o ser humano se comporta de formas diferenciadas durante as diversas fases de sua vida e, com isso, tendem a assumir ora perspectivas diferenciadas e particulares, ora comuns, sobre uma mesma temática (PIAGET, 2007; VYGOTSKY, 1998).

Tanto Piaget quanto Vygotsky esclarecem que o desenvolvimento por parte da criança não ocorre de maneira participativa ou estática, ou seja, o desenvolvimento de suas habilidades e competências ocorre de forma ativa. Por outras palavras, é possível entender que esse desenvolvimento é tido como um procedimento contínuo que dura por toda a vida do homem, que está condicionado às vivências diárias e ao processo de aprendizagem contínuo.

Assim sendo, a

[...] aprendizagem é um processo de mudança de comportamento adquirida através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Piaget diz que o indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente e dessa interação resulta uma mudança contínua, a qual ele denomina adaptação. O processo de adaptação se constitui por dois outros processos: assimilação e acomodação (SOUZA, 2009, p.9).

Todavia, um dos fatores que mais chama a atenção dos pesquisadores é o fator ambiental onde o meio familiar em que o aluno está inserido atua de forma grandiosa, influenciando diretamente seu comportamento e o método como esse processará as ideias debatidas em sala de aula, para posteriormente construir, de forma crítica, seu conhecimento (ASSUNÇÃO; COELHO, 1989). Por conseguinte, fica evidente que o processo de aprendizagem está interligado aos estímulos provenientes do meio em que o aluno está inserido, no caso, seu meio familiar

Não obstante, Souza (2009) explica que tanto o ambiente familiar quanto o escolar podem acarretar evoluções ou prejuízos na vida educacional do discente, posto que algumas realidades educacionais não incentivam ou estimulam seus alunos a estudar, pensar e pesquisar cada vez mais e já em outras, percebe-se justamente o contrário.

Dessa forma, ao se debater sobre as melhorias no que se refere ao desempenho escolar do aluno, não se podem em momento algum colocar a família em um segundo plano, pois como já foi debatido, a aprendizagem do ser humano se inicia muito antes dele chegar às instituições de ensino. Além disso, conforme Souza (2009) toda criança quando chega à unidade escolar, traz consigo um quantitativo considerável de conhecimento, fundamentado em seu cotidiano e suas vivências familiares.

Segundo Piaget (1984) e Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem é uma consequência do processo de interação executado pelo indivíduo com o outro, considerando sempre sua bagagem cultural sua maturação biológica e as diversas situações que vão aparecendo ao longo de sua vida.

Na visão de Corrêa (2001), as vivências no âmbito familiar e o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino contribuem para a melhoria do aprendizado do aluno e, por consequência, em um maior rendimento escolar e um melhor desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Ainda em concordância com Vygotsky (1998), é oportuno frisar que tanto o desenvolvimento do indivíduo, quanto sua aprendizagem ocorre por meio de princípios tidos como fundamentais, como a abertura para aprender por parte da criança; o aprendizado e o desenvolvimento de suas habilidades e competências estão subjetivamente ligados, onde uma dá sequência a outra, de maneira simultânea.

Assim sendo, é possível perceber que o âmbito familiar tem uma grande responsabilidade no processo de aprendizado de suas crianças. É através das vivências familiares que a criança de fato consolida a primeira fase do seu processo de aprendizado. E ao chegar à escola, ela traz consigo uma grande bagagem de conhecimento, construindo em conjunto com sua família, que em momento algum poder ser segregado pelo docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de todas as argumentações aqui debatidas, é possível agora fixar algumas ponderações sobre a temática que fundamentou nossa pesquisa.

O presente trabalho bibliográfico abordou as vertentes que fundamentam a importância que a presença da família tem para o aluno, quando ela se manifesta de forma presente no âmbito escolar em que ele está inserido.

Ficou claro que por mais que existam debates e reflexões voltadas a essa realidade, é grandioso o número de famílias que negligenciam sua presença perante a vida educacional de seus jovens.

O relacionamento participativo e ativo entre a família e a escola se consolida como uma contribuição de grande relevância para a garantia do desenvolvimento social e cognitivo do aluno. A partir do momento em que ambas atuam de forma precisa, o discente se sente respaldado e, por consequência, suas habilidades e competências se desenvolvem de forma sadia e progressiva.

Ficou entendido também que os vínculos de interação familiar e escolar estimulam no aluno um maior comprometimento com a realização das tarefas, com sua participação na sala de aula, com as pesquisas, entre outros.

Vivemos em uma sociedade altamente dinâmica, na qual novos conhecimentos são descobertos a todo o momento. Por isso, é de grande importância que a família se mostre presente no meio educacional em que o filho está inserido. A partir do momento que essa realidade é vivenciada por ambas as partes, o discente tende a perceber a grandiosidade de sua dedicação para com os estudos e, a partir daí, passa a valorizar sua permanência e atuação na escola cada vez mais.

Sabe-se que muito ainda precisa ser feito para que os núcleos familiares participem mais da vida escolar de seus filhos. Todavia, em todos os momentos oportunos é sempre válido debater essa deficiência existente na realidade da educação que hoje vivenciamos.

Assim sendo, a idealização desta pesquisa não é a de condenar ou rotular as famílias que se ausentam da vida educacional de seus jovens, mas refletir e debater a grande importância que a presença delas têm para a melhoria do aprendizado, do comportamento, do desenvolvimento cognitivo e social de seus filhos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. [Tradução de Dona Flaksman]. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1989.

CASARIN, N. E. F. **Família e aprendizagem escolar**. 2007. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Física, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CORREA, R. M. **Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GENOFRE, R. M. **Família: uma leitura jurídica: a família contemporânea em debate**. São Paulo. EDUC/Cortez, 1997.

MALUF, A. C. R. F. D. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. São Paulo: Atlas, 2010.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

RIBEIRO, L. S. **A participação da família na vida escolar dos filhos**. 2011. 92 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação – Fe, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RIGONATTI, S. P.; SERAFIM, A. P.; BARROS, E. L. (Orgs.) **Temas em Psiquiatria Forense e Psicologia Jurídica**. São Paulo: Vetor, 2003

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SAMPAIO, T. L. **a importância da relação família e escola na formação do aluno**. 2012. 54f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Cearense, Fortaleza - Ceará, 2012.

SINGLY, F. **O nascimento do indivíduo individualizado e seus efeitos na vida conjugal e familiar**. In: PEIXOTO, C. et al. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SOUZA, M. E. P. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. 2009. 25 f. Artigo, Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina - Paraná, 2009.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# CAPÍTULO 3

## EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Raphael de Andrade Ribeiro

Ângela da Silva Gomes Poz

Emiliana Torteloti Freitas

### RESUMO

Nesta pesquisa são abordadas perspectivas conceituais e práticas diretamente ligadas à temática da diversidade cultural e social presente no ambiente escolar. Todo conhecimento realizado no ambiente educacional não ocorre de forma neutra. Assim, percebe-se claramente que os diversos núcleos sociais que compõem a nossa sociedade tendem a diversificar o espaço escolar em que estamos inseridos, influenciando assim todo o processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, é necessário que o professor esteja atento a esse contexto, para poder desempenhar o seu papel de educador da forma mais eficiente possível. Ou seja, o educador precisa estar mais preparado para interagir com a diversidade, pois ainda é possível encontrar educadores tradicionalistas que enxergam o ambiente educacional como uma realidade homogênea. Educar para a diversidade é difundir o sentimento de igualdade entre todos os que compõem o ambiente escolar. Desistir desse princípio é condenar a sociedade como um todo, pois ela se consolida com a diversidade. Nesse cenário, esta pesquisa bibliográfica irá abordar e refletir sobre questões diretamente ligadas à importância de se promover uma educação voltada para a diversidade por parte dos professores.

**Palavras-chave:** Práticas de Ensino. Educação. Inclusão. Diversidade sociocultural.

### ABSTRACT

This research addresses conceptual and practical perspectives directly linked to the theme of cultural and social diversity present in the school environment. All knowledge carried out in the educational environment does not occur in a neutral way. Thus, it is clear that the various social nuclei that make up our society tend to diversify the school space in which we are inserted, thus influencing the entire teaching and learning process. That said, it is necessary for the teacher to be aware of this context, in order to be able to play his role as an educator in the most efficient way possible. In other words, the educator needs to be more prepared to interact with diversity, as it is still possible to find traditionalist educators who see the educational environment as a homogeneous reality. Educating for diversity is spreading the feeling of equality among all who make up the school environment. Giving up on this principle is to condemn society as a whole, as it consolidates with diversity. In this scenario, this bibliographical research will address and reflect on issues directly linked to the importance of promoting an education aimed at diversity by teachers.

**Keywords:** Teaching Practices. Education. Inclusion. Sociocultural diversity.

## INTRODUÇÃO

Percebe-se que a sociedade contemporânea é composta por uma variedade de organismos sociais e que esses possuem sua própria cultura, valores, crenças, formas de se relacionar entre outros aspectos. Nesse entendimento, considerando que a educação é um direito de todos, nota-se que muitos educadores não sabem lidar com essa realidade.

Nessa percepção, é preciso entender esse fator como uma característica fundamentada na individualidade de cada pessoa, onde está se torna um fator que justifica a educação que foi repassada pelo meio familiar.

Quando se analisa de forma detalhada a diversidade que compõe nossa sociedade, torna-se perceptível que as sutilezas são inúmeras: sexo, religião, política, raça, padrões físicos, orientação sexual, entre outros fatores que jamais poderão ser ignorados.

Nesse contexto, para que os profissionais abram seus olhos para essa realidade, é preciso que temas como esses sejam debatidos com uma maior assiduidade, posto que a cada dia a diversidade sociocultural em nossa sociedade aumenta mais e mais.

Frisa-se agora que o presente trabalho foi elaborado através pesquisas bibliográficas, em que diversos livros e artigos científicos ligados ao tema foram consultados, objetivando clareza em todos os segmentos que o estruturam. Salientamos ainda que foram realizadas pesquisas em sites e visitas a bibliotecas, tencionando a formação de um debate claro.

Pensar em uma educação para a diversidade é um trabalho desafiador, que requer organização e planejamento. O respeito e o reconhecimento da diversidade em nossa sociedade são bases que fundamentam a educação inclusiva. Dessa forma, entender a educação como uma ferramenta de inclusão dentro de uma realidade diversificada, é ofertar respostas aos diversos questionamentos que compõem o cenário educacional.

A unidade escolar, quando preparada para atuar dentro da diversidade, reforça os mecanismos que aprimoram a solidariedade e a cooperação, além de promover o respeito entre as diversas culturas que se reúnem em um mesmo ambiente.

Desse modo, fica elucidado que o presente estudo se justifica diante da necessidade de conscientizar os diversos educadores que atuam nas salas de aula sobre a importância de estarem preparados para atuar em um cenário educacional, onde a diversidade impera. A reflexão dessa temática precisa de fato ser concretizada, posto que todo o conhecimento adquirido sobre as perspectivas educacionais é de total relevância para o docente.

## A DIVERSIDADE NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Quando o processo evolutivo da sociedade é analisado, nota-se que não foram poucos os empenhos dos estudiosos em destacar a missão social da educação. A realidade é que a educação está diretamente ligada à atuação do homem na sociedade por meio das perspectivas sociais e/ou culturais.

No mesmo entendimento, Brandão (2002, p. 141) relata:

Somos seres humanos, o que aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios.

É preciso então entender todo processo educacional como um fator ligado diretamente à essência que produz a cultura e que se torna viável diante dos procedimentos sociais e históricos e até mesmo culturais que ocorrem nas relações que se manifestam por meio da educação.

A primeira etapa para entender todo esse contexto, é ter em mente que a cultura se configura como uma ligação de fatos, crenças, costumes e tradições que são estabelecidos na sociedade, por uma coletividade.

Nessa compreensão, Santos (1996, p.45) introduz:

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.

Dessa maneira, percebemos que esses fatores são assimilados ao longo o de nossas vivências e que são ainda fundamentais para a formação de nossa identidade dentro da sociedade.

No decorrer de nosso debate é perceptível que os organismos educacionais, ao promover a educação, assim como a cultura, exercem uma grande influência na formação cidadã de cada indivíduo. Na mesma percepção, notaremos que é atribuída à escola uma função cada vez mais importante no processo de formação do senso crítico e cidadão dos indivíduos. De outra forma, é visto que a educação promovida pela escola “constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 138).

Para entender a essência da cultura, é preciso ter ciência que ela resulta de fatores que homogeneizam grupos específicos de nossa sociedade.

Importa incluir em nosso debate o que Santos (2012, p. 16) explica:

Homens e mulheres precisam de uma existência unificada. Sua participação em uma cultura é um dos fatores que lhes proporciona o sentido de pertencer a algo. A cultura dá um sentido de segurança, de identidade, de dignidade, de ser parte de um todo maior e de partilhar a vida de gerações anteriores e também das expectativas da sociedade com respeito a seu próprio futuro.

O mesmo autor (2012) explica ainda que a cultura é vista como um fator intrínseco do ser humano, tendo como fundamento as relações, a individualidade e o meio em que está inserido. Em suma, entendemos que a cultura também é entendida como tudo o que não é natural, ou seja, tudo o que é produzido pelo homem.

No entendimento de Gomes (2007, p. 32),

A cultura é aprendida. Poderíamos dizer que ela não é uma ‘herança inexorável’ dos indivíduos, senão são os próprios que devem realizar percursos de inserção (aprendizagem) na cultura de seu grupo. Um ser humano que não tenha essa possibilidade, isto é, alguém que não cresça em contato com uma qualquer cultura, dentro de um grupo humano, sozinho não reinventa a cultura do seu grupo e nem inventa a sua própria – posto que se trata de algo da ordem do social e do coletivo.

Para entender a diversidade cultural como um dos pilares que sustentam a construção do conhecimento junto ao discente, é preciso atentar para os valores sociais e culturais que estão presentes no currículo escolar. Em outras palavras, é preciso perceber a aprendizagem cultural por meio das práticas docentes.

Nessa compreensão, Silveira, Nader e Dias (2007, p. 36) explicam:

De um modo geral, a educação, tem por finalidade proporcionar condições de entrada e de aumento da cidadania mediante métodos educativos, de sistematização das noções socialmente acumulados pela humanidade. Tais noções são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade.

Posto isso, podemos inferir que é dever do sistema educacional promover ações em que métodos socializadores sejam efetivados, objetivando o aumento da qualidade do conhecimento adquirido pelo educando, além da promoção do senso de cidadania.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Direitos Humanos (2006, p. 32) introduz:

A escola, no âmbito específico de sua atuação, pode contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar, ajudando a construir uma rede de apoio para enfrentamento de todas as formas de discriminação e violação dos direitos.

Dessa forma, quando a escola assume de fato essa postura, ela deve promover e adotar projetos sociais que estimulem o senso de tolerância cultural e de paz, visando ao combate dos mais diversos tipos de violência.

Frente a transformações efetivas na sociedade e no cotidiano das instituições de ensino, Hall (1987) nos explica sobre a importância da percepção da escola como um ambiente multifacetado onde se faz necessária a adequação às novas realidades sociais.

Embasado nessa realidade, Foucault (2007, p. 149- 150) nos previne que

uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam foram, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível mais elementar, quotidianos, não forem modificados.

Assim sendo, quando percebermos que a escola tem como uma de suas funções sociais a promoção da igualdade sociocultural por meio de suas práticas educativas, entenderemos que ela está preparando o indivíduo para a vivência na sociedade.

## **A ESCOLA E A DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL**

Como todos sabem, a educação é a base para a construção de uma sociedade mais eficiente. Sua promoção permite a formação de cidadãos mais sábios, com uma melhor formação étnica e crítica.

Nessa perspectiva, Sá (2001, p. 13) explica:

À Escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspectos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.

Similarmente, o mesmo autor (2001), enfatiza que tanto a escola quanto a sociedade devem repensar suas práticas acolhedoras, visto que estas tem o objetivo de integrar os novos indivíduos que aos poucos são inseridos no meio escolar, sem fazer como que esses se desfaçam de suas origens, uma vez que “as turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo.” (UNESCO, 1995, p. 12)

Diversos pesquisadores entendem que a educação tem uma função dupla: a primeira, diz respeito à reprodução de determinados fatores da sociedade contemporânea; a segunda,

refere-se a transformar a sociedade através da produção do conhecimento dos discentes. Dessa maneira, perante a realidade da diversidade que é inerente a cada indivíduo, é nítido que não faz sentido algum direcionar as práticas docentes para a homogeneidade (ROCHA, 2006).

Nessa mesma visão, enfatiza-se que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p. 117).

Por conseguinte, podemos inferir que a cabe à escola o papel de valorização da heterogeneidade social e cultural. Consequentemente, é preciso que todos os educadores repensem suas práticas docentes, pois muitas podem estar ligadas diretamente a um perfil homogeneizado.

Segundo Gomes (2003), é preciso que o docente entenda que a diversidade vai além da constatação do outro. É preciso que seja entendida a interação entre mim e o outro, uma vez que a diversidade é um fator inerente à condição humana. “Cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados” (GOMES, 2003, p. 72-74).

Dessa maneira, não há possibilidade da utilização de práticas de ensino, voltadas a um público homogeneizado.

## **A ESCOLA ABERTA À DIVERSIDADE E À INCLUSÃO**

Diante do que já foi debatido anteriormente, sabe-se que a escola se manifesta como um espaço de grande importância para a construção do conhecimento e da cidadania das pessoas. Nessa visão, também representa um espaço para se refletir, debater e para promover a diversidade cultural e social. Dessa forma, percebem-se os esforços de muito pesquisadores e estudiosos do meio educacional em efetivar o entendimento de que a escola é um espaço democrático, igualitário e aberto a todos.

Ferreira (2006, p. 91) explica que “a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos”. Como consequência dessa ação surge na sociedade brasileira, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), como um dos documentos de referência para assuntos ligados à reflexão, discussão e adoção de

políticas públicas ligadas a assuntos de inclusão das mais diferenciadas culturas e tipos sociais nas escolas.

Dessa maneira no fim dos anos 90, após a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o cenário educacional brasileiro viveu um momento de abertura para os alunos portadores de necessidades especiais. Desse dia em diante, as vertentes voltadas para a inclusão vêm se expandindo e se solidificando.

Apesar da grande evolução no meio educacional, após os anos 90, observa-se em algumas escolas a manifestação de ações voltadas para a exclusão. Infelizmente, é visto na contemporaneidade que muitos gestores manifestam dificuldades no que tange à promoção da inclusão escolar.

Reforçando nossa discussão Ambrosetti (1999, p.92) explica:

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”. Pelo contrário, esse trabalho envolver o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui imperativo “dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade”.

É justamente nesse enquadramento que se relata a determinação e a luta pela formação de um espaço escolar mais comprometido com a inclusão e com a diversidade. Todos os envolvidos nesse processo devem buscar forças e apoio nos diversos mecanismos educacionais que sustentam essa iniciativa.

Para tal vale acatar o que informa Imbernón (2000, p. 86-87):

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia.

Destarte, a luta pela promoção da diversidade no meio escolar vem tomando um formato de cobrança educativa em relação às propostas pedagógicas educacionais, direcionadas ao incentivo da integração da diversidade social e do respeito ao próximo, de modo a favorecer o surgimento de uma “sociedade pluralista, democrática e socializante” (RENDO; VEGA, 2009).

Esse desafio dentro do ambiente escolar decorre de um árduo trabalho envolvendo a promoção e a instalação de novos ideais, assim como metas e estratégias que afastem o modelo educacional em vigor – aquele que reprime, que marginaliza, que exclui, que se preocupa somente com as perspectivas quantitativas e se esquece das qualitativas, favorecendo assim a melhoria do sistema que promove a educação.

Sustentando nosso diálogo, citamos Almeida (2012, p.151):

Constatamos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Diante disso, podemos inferir que a escola se conceitua como um ambiente voltado para a diversidade e inclusão, onde os indivíduos com qualquer tipo de deficiência devem ser incluídos e respeitados.

Vale destacar também que é possível entender que esse novo molde escolar procura aprimorar sua metodologia para favorecer a qualidade do ensino de todos, sem distinção de cor, classe social e/ou econômica, sexo, nível de aprendizagem e deficiência. E suma, uma escola que se preocupa em promover o respeito entre as diferenças, buscando métodos pedagógicos próprios para implementar a inclusão. Em outras palavras, fica entendido que a

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (HENRIQUES, 2016, p. 09).

Diante de nossa reflexão nesse capítulo, é pertinente esclarecer aqui que para a organização escolar proporcionar atendimento à diversidade e à inclusão dos alunos, é preciso que ela se empenhe no debate da elaboração de um currículo que atenda tais perspectivas. De nada adianta os governantes, a própria escola e até mesmo os representantes dos diversos núcleos de nossa sociedade se manifestarem a favor desse ideal se o currículo não for adequado para tal:

Um currículo estanque, aplicado de maneira rígida, sem a necessária reflexão, resulta, obviamente num potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula. Infelizmente, o currículo ainda tem sido entendido e aplicado de acordo com a perspectiva de que o ensino regular possui um padrão de exigências de aprendizagem, que todo aluno deve aprender, a fim de obter sucesso na escola. Esta visão encontra-se arraigada no fato de que há áreas de conhecimento ou conteúdos pré-determinados, que, se aprendidos com eficácia, resultam em uma formação plena para a vida (JUNG, 2002, p. 05).

Os entendimentos a respeito das reflexões de Jung (2002) nos recordam sobre a importância de não se deixar estagnar o debate sobre o currículo, principalmente no que tange à melhoria das perspectivas sociais, como a inclusão e a diversidade. Dessa maneira, percebe-

se de forma clara que é preciso de um pouco mais de reflexão dos envolvidos e apoio dos governantes para romper as barreiras que se fundamentam nas antigas concepções e padronizações educacionais.

No que diz respeito às políticas públicas educacionais para a formação de um organismo educacional inclusivo e diversificado, nota-se que os núcleos governamentais responsáveis pelo sistema educacional apoiam a formação desse currículo:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº2, 2001).

Por conseguinte, no que diz respeito à temática da escola inclusiva e aberta à diversidade, nota-se a existência de situações diversificadas que exigem o empenho para a promoção das oportunidades para todos. Atentar para esse fato, diante de todo o contexto, é o mesmo que proporcionar equidade, para que cada indivíduo seja acolhido da forma mais benéfica e justa. Daí a necessidade da reflexão sobre a construção de um currículo voltada a esta realidade, como assinala Henriques (2012, p.11):

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não a criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas, a adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social

Concluindo nosso debate, podemos perceber que diante de todas as argumentações, é necessário implantar e adequar o currículo à inclusão seja ela social, cultural ou direcionada a portadores de necessidades especiais.

Atentar para essa necessidade é permitir que a escola crie meios de promover uma educação mais justa, mais igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades. Dessa forma, diante da (re)construção de currículo, será possível acolher a heterogeneidade que compõem o cenário educacional brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debater a diversidade no meio educacional é uma temática muito peculiar, visto que cada realidade possui sua diversidade, sua cultura, sua identidade. Entretanto a forma como as pessoas lidam com elas se manifesta em um formato amplo, visto que a tolerância, a igualdade e o respeito devem existir em qualquer meio.

Quando pensamos na diversidade inserida no meio educacional, devemos entender que essa deve ser abraçada por todos que compõe a escola. Não se pode existir no meio escolar o sentimento de marginalização para aqueles que não possuem a mesma cultura que a nossa. Entender essa ideia é o primeiro passo para transformar a escola é um espaço diversificado.

Outro fator de grande importância é a questão curricular. De nada adianta os docentes e a esfera pedagógica disseminarem o sentimento de igualdade e inclusão perante a diversidade se a escola não tem em seu Projeto Político Pedagógico, um currículo voltado para esse tipo de prática docente. É preciso efetivar essa prática através da (re)elaboração de um documento, no caso, o currículo.

Por último, é possível considerar que é de grande importância que os docentes se especializem e se atualizem para atuar com a diversidade. Não é viável que um educador do século XXI utilize métodos e práticas docentes do século passado. É preciso se reciclar, para então ofertar um ensino de qualidade a todos, sem exceção. Somente assim, a escola oferecerá a todos os alunos possibilidades de crescimento, ofertando a eles o ensino de qualidade que merecem, ou seja, mesmo não havendo igualdade, é possível promover a equidade de oportunidades e solidificá-la entre os discentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. **Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG**. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 2012.

AMBROSETTI, N. B. **O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula**. In: Pedagogias das diferenças na sala de aula. Marli André (org.). São Paulo: Editora Papirus, 1999.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Comitê nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética e Pluralidade Cultural,** 1998.

FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo: Editora Summus, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, A. M. R. **Aprender a cultura.** In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H.; FIGUEIREDO, B. Cultura e Educação: parceria que faz história. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez/MAO, 2007.

GOMES, N. L. **Educação e Diversidade Étnicocultural.** In: RAMOS, ADÃO, BARROS (Coord.). Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

HALL, S. **"Minimal Selves", in Identity: The Real Me.** ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual.** 2021. [online]. Disponível: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021

IMBERNÓN, J. (Org.). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato.** 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

JUNG, J. M. Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. **Revista do programa de mestrado em educação e cultura da UDESC.** v. 3, n. 2, p. 1-8, dez, 2002.

RENDO, A. D.; VEGA, V. **Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad.** Aique Grupo Editor, 1ª ed., Buenos Aires, 2009.

ROCHA, C. E. F. **A Escola e a Diversidade A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural.** 2006. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Relações Interculturais, Universidade Aberta, Porto, 2006.

SÁ, L. L. Z. R. Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. **Cadernos do CRIAP,** n.º 19. Porto: Asa Editores, 2001.

SANTOS, B. S. **Para uma pedagogia do conflito.** In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.



SILVEIRA, R. M. G; NADER, A. A. G; DIAS, A. A. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. Joao Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

UNESCO. **Tolerância**: limiar da paz. Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Lisboa, 1995.

# CAPÍTULO 4

## A INFLUÊNCIA DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Raphael de Andrade Ribeiro

Emiliana Torteloti Freitas

Lucas Capita Quarto

### RESUMO

Este estudo bibliográfico tem como objetivo discutir e demonstrar a relevância do conhecimento a partir do conhecimento psicológico no ambiente educacional. Há muito tempo, observa-se que as diversas transformações ocorridas na sociedade refletem no ambiente escolar. Dada a proporção de algumas transformações, principalmente aquelas que estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, a escola percebeu a psicologia como uma aliada, uma vez que o psicólogo atua junto às unidades escolares e seus profissionais, oferecendo a todos o suporte necessário para a melhoria das atividades escolares. Porém, para que a psicologia alcançasse a atitude de hoje em relação à educação, foi necessário que ambas vivessem um momento de decepção, em que o fracasso escolar manteve seu ápice. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo expor teorias, argumentar hipóteses e debater aspectos do conhecimento psicológico vinculados à educação.

**Palavras-chave:** Psicologia. Influência. Educação. Práticas de ensino.

### ABSTRACT

This bibliographical study aims to discuss and demonstrate the relevance of knowledge based on psychological knowledge in the educational environment. For a long time, it has been observed that the various transformations that have taken place in society reflect on the school environment. Given the proportion of some transformations, especially those that are directly linked to the teaching and learning process, the school perceived psychology as an ally, since the psychologist works with school units and their professionals, offering everyone the necessary support to the improvement of school activities. However, for psychology to reach today's attitude towards education, it was necessary for both of them to live a moment of disappointment, in which school failure remained at its apex. Therefore, this research aims to expose theories, argue hypotheses and debate aspects of psychological knowledge linked to education.

**Keywords:** Psychology. Influence. Education. Teaching practices.

## INTRODUÇÃO

Diversos são os fatores que podem influenciar as atividades desenvolvidas no âmbito escolar. De uma forma geral, esses fatores podem ser separados em dois âmbitos: a parte estrutural da organização escolar e a metodologia pedagógica inserida nas práticas docentes.

Nessa visão, nossa pesquisa abordará temáticas ligadas às práticas pedagógicas voltadas aos docentes e discentes, sob a ótica do saber proveniente da psicologia. Em outras palavras, faremos uma grande reflexão sobre a importância da atuação da psicologia na esfera educacional.

Sabe-se também, que as práticas docentes se manifestam das mais variadas formas em todo o território nacional. Em geral, os docentes que atuam nas salas de aula tendem a construir o conhecimento com o aluno, aproximando a teoria debatida da realidade por eles vivenciada.

Ao pensarmos no processo de ensino-aprendizagem, notamos claramente que este se manifesta como uma sequência de procedimentos didáticos e pedagógicos, por meio do qual o discente constrói seu conhecimento. Salienta-se aqui, que todo conhecimento adquirido e ou aprimorado pelo indivíduo, será utilizado como parâmetro para delinear cada vez mais sua personalidade e sua cidadania, e por consequência aprimorar o meio social em que está inserido.

Nesse contexto, é preciso que o educador tenha ciência de sua responsabilidade nesse processo, uma vez que todo conhecimento alcançado no ambiente escolar, tem como alicerce o parecer de um educador.

Diante dessa breve introdução, Alves-Mazzotti (2001) relata a existência de diversos problemas ligados a qualidade dos métodos educacionais, como a precariedade de referencial teórico nas abordagens dos temas, insignificância dos assuntos definidos, utilização de quadros teóricos baseados no modismo, entre outros fatores.

Nessa situação, para que alguns educadores aperfeiçoem sua metodologia, é visto em situações específicas a utilização dos saberes e práticas proporcionadas pelo saber psicológico, como mecanismo de aprimoramento do processo de ensino e aprendizado.

Gabby Junior (1986) relata que os conhecimentos da psicologia, disponibilizam recursos que podem e devem ser colocados à disposição do docente, para que este enfrente as dificuldades que irão aparecendo em sua trajetória como educador.

Nessa percepção o docente por meio dos conhecimentos psicológicos, poderá abrir-se para as novas práticas e metodologias que surgem no âmbito educacional, favorecendo assim, a melhoria na construção do conhecimento.

Entretanto, antes de pensar na utilização do saber psicológico como ferramenta de aprimoramento das práticas docentes, é preciso que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem atentem para os fatores externos que também influenciam essa prática. Diante disso, é perceptível que o ambiente escolar é influenciado pela cultura, pela sexualidade, pelas políticas governamentais, pelos núcleos familiares, pela economia, entre outros fatores.

A importância dessa pesquisa se concretiza no fato de que muitos educadores precisam estar cientes de que os conhecimentos psicológicos podem influenciar as metodologias que aprimoram o processo de ensino e aprendizagem.

## **A PSICOLOGIA E O FRACASSO ESCOLAR**

Desde os anos 80 que é observado no Brasil pesquisas e debates envolvendo a temática da atuação do Psicólogo no ambiente escolar. Entre estas, se destacam as de Machado e Souza (1997).

A partir desse momento, percebemos que temáticas como essas começaram a ser discutidas com uma maior assiduidade, e por consequência a sociedade começou a debater mais perspectivas direcionadas à atuação do psicólogo dentro do campo educacional.

Contini (2000) ao analisar a atuação do psicólogo dentro do ambiente escolar, salienta que este por muitas décadas foi rotulado como um ator meramente clínico, por parte das escolas e da sociedade.

De uma forma mais específica, observa-se que em meados dos anos 60, a postura tomada pela escola diante do indivíduo que apresentava alguma dificuldade relacionada ao aprendizado, era de encaminhamento para alguma clínica, uma vez que este era rotulado como portador de alguma disfunção mental e/ou psicológica (MOYSÉS, 2001).

Azevedo (2000) corrobora ao afirmar que o psicólogo escolar até então, manifestava uma postura voltada para a atuação clínica, decorrente das expectativas criadas pela própria unidade escolar. A proposta de atendimento por parte do psicólogo e da unidade escolar objetivava solucionar "o maior número de problema dos alunos num curto espaço de tempo" (AZEVEDO, 2000, p.12), tendo como metodologia a aplicação de testes psicológicos.

Nessa mesma visão, Machado (2000) e Proença (2002), afirmam que este tipo de método utilizado tanto pela escola quanto pelo psicólogo, tendem a culpabilizar o próprio discente e sua família baixo rendimento escolar, baseando-se nas relações existentes no meio em que estes estão inseridos.

Por conseguinte, Proença (2002) assevera que infelizmente, muitos docentes encaminham seus alunos para as clínicas especializadas, embasando-se no mesmo discurso dos docentes da década de 60. A pesquisadora leciona:

As descrições mais detalhadas sobre os problemas de leitura e escrita nos fazem pensar que parcela dos professores está realizando seu trabalho de alfabetização a partir da concepção de que tudo o que se desvia do padrão estabelecido é patológico e, portanto, passível de atendimento psicológico. Essa concepção de alfabetização remonta ao final dos anos 1960, dando grande importância aos chamados “distúrbios de aprendizagem”. Ou seja, a forma da letra distoante (disgrafia), a dificuldade na leitura-escrita (dislexia), não escrever ortograficamente (disortografia), o não-pronunciamento correto dos fonemas (dislalia), agitação em sala de aula (hiperatividade), cada uma das diferenças que uma criança apresentava diante de seu grupo recebia um diagnóstico específico (PROENÇA, 2002, p.184).

A década de 70 também foi muito frustrante para o meio educacional, posto que uma corrente norte-americana fundamentada na teoria da Carência Cultural impregnou o meio educacional brasileiro. Segundo esta teoria, os alunos das classes mais humildes da pirâmide social estariam fadados ao fracasso escolar, dado que estes não teriam um nível cultural satisfatório para que o sucesso escolar fosse efetivado (PATTO, 1997).

A mesma autora (1984, p.114) critica diretamente essa teoria, uma que ela fundamentava a ideia da Psicologia como redentora dos problemas educacionais, ou seja,

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar, a realização de pesquisas experimentais, conduzidas em laboratórios, convergiram quase que unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das “camadas desfavorecidas” são portadores de deficiências perceptivas, motoras, afetivoemocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social (PATTO, 1984, p.114).

Sawaya (2002) esclarece que essa teoria, como já foi dito antes, justificava o fracasso escolar diante do ambiente sociocultural em que o indivíduo estava inserido e não considerava o fato de que o discente poderia apresentar alguma dificuldade relacionada ao seu aprendizado, devido ao fato de ser portador de alguma necessidade especial e não apenas devido ao meio em que vivencia sua realidade.

Prosseguindo, observamos que a década de 80 mostrou-se libertadora, uma vez que pesquisadores e psicólogos educacionais, como Patto (1984), por exemplo, que voltaram seus olhares para a forma como o fracasso escolar era visto e denunciaram essa postura ideológica da psicologia. Dessa forma, o fracasso deixou de visto como um problema unicamente causado pelo aluno e passou a ser considerada como uma deficiência do sistema de ensino.

Nesse entendimento, Sawaya (2002, p. 204-205) esclarece:

A escolarização dos alunos, nessa visão, é concebida como um processo histórico tecido por todos os que se defrontam diariamente em cada unidade escolar. Isto é, trata-se de um processo vivido cotidianamente, no qual os indivíduos comparecem por inteiro e em que são postos em funcionamento seus sentimentos, suas capacidades, suas paixões, seus interesses e vontades particulares, suas ideias e ideologias. Desse modo, em vez de buscar o problema da escola no aluno, tomando o seu mau ou bom desempenho como algo em si, como decorrente de características individuais, passou-se a analisar o seu desempenho como decorrente das práticas e dos processos que se desenvolvem na instituição escolar vista em sua totalidade.

Nessa abordagem, fica inferido que a Psicologia passou a auxiliar a educação, onde o destaque se deu na elaboração de métodos e técnicas para o aperfeiçoamento do aprendizado do aluno, visando à superação deste. Em outras palavras, a psicologia começou a atuar em prol de uma educação de qualidade, fundamentada no aperfeiçoamento das práticas utilizadas nas unidades escolares.

## **PSICOLOGIA E A AUTONOMIA DO DOCENTE**

Como se sabe as novas transformações que ocorrem na sociedade influenciam de forma direta todas as atividades que são elaboradas dentro do meio educacional (REGO, 1995). Portanto, o docente a cada nova transformação se depara com novas perspectivas, metodologias e práticas que em muitos momentos são impostas a este sem qualquer tipo de diálogo.

Para que uma reflexão sobre a autonomia do docente aconteça, é preciso que antes seja feita uma análise aprofundada sobre a autonomia que as instituições de ensino têm, uma vez que a escola é reconhecida como um núcleo social que compõe a sociedade e que é regida por regras e normas.

Nessa visão, o primeiro procedimento a ser feito, é entender que o confronto pela autonomia da escola não poderá ser visto como uma atividade separada da luta pela autonomia da sociedade (GADOTTI, 1995).

Diante disso Souza (2005) nos explica sobre o vínculo existente entre o poder estatal, simbolizado pelas Secretarias de Educação, e os demais membros do ambiente escolar. Para

Souza, a relação existente entre eles é embasada no mando e na obediência, onde qualquer tipo de autonomia é limitado por quem se encontra no ápice da pirâmide hierárquica. Infelizmente, neste tipo de realidade, o que prevalece é o ceticismo de quem impõem as normas em relação aos demais.

Nesse ponto de vista, é possível observar que o docente almeja liberdade para si e para seus alunos. Existe por meio dele, o desejo de despertar nos discentes a responsabilidade e o domínio de valores e crenças que são construídos dentro das salas de aulas (CORRADINI, 2014). Logo, tal ação exige a necessidade de saberes de outras áreas, como a Psicologia da Aprendizagem por exemplo.

Fundamental o debate acima, Travers (1972, p. 3) acrescenta que:

Desde há muito tempo, a Psicologia da Aprendizagem tem sido considerada como tendo a chave para melhorar a educação. A esperança era a de que, com o desenvolvimento de uma ciência da aprendizagem, as crianças seriam capazes de aprender mais em menos tempo. [...] Algumas das previsões mais otimistas a respeito do impacto de uma ciência da aprendizagem vieram dos psicólogos. Essas previsões prometiam que a nova ciência da aprendizagem produziria uma dramática revolução na educação, mas as mudanças resultantes na educação não tiveram de fato, este caráter. Elas foram lentas e contínuas, embora altamente significativas ao longo deste meio século. Todavia, nem o leigo, nem o cientista, precisam ficar desapontados pelo fato da emergente Psicologia da Aprendizagem não ter produzido uma revolução educacional, pois a lenta evolução da educação que ela produziu foi de grande importância.

Vale acrescentar à nossa argumentação as propostas teóricas de Vigotski (1995) e Paulo Freire (1996). Segundo elas, para que o indivíduo conquiste sua autonomia, este antes de qualquer coisa deve considerar as atividades e as interações que são fixadas durante seu desenvolvimento, e as inter-relações que o influenciam. Para os pesquisadores, a autonomia deve ser vista como um processo de libertação, onde o indivíduo poderá agir e refletir sem que sua conduta esteja sobre o domínio de alguém (FREIRE, 1996; VIGOTSKI, 1995).

Nessa percepção, interpreta-se que o docente para promover seu desejo de libertação e conquistar sua autonomia, deve se colocar como protagonista de seu trabalho. Em outras palavras, é preciso que ele saia do anonimato e comece a interagir com seus alunos, de uma forma mais crítica e inovadora.

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Todavia, para que todo esse processo se efetive, entendemos que é preciso que o docente se adeque às normas existentes no espaço escolar, além dos processos de atualização, onde suas práticas e métodos deverão ser reorganizados.

Nessa circunstância, o docente vê no profissional que domina os conhecimentos da psicologia, vê no profissional que domina os conhecimentos da psicologia, a oportunidade de renovar seus métodos e suas práticas visto que o psicólogo tende a reforçar as estratégias educacionais (MINGHETTI; KANAN, 2010).

Outro ponto de destaque da atuação do profissional que utiliza os conhecimentos psicológicos como fonte de saber é de promoção da reflexão por meio dos alunos e docentes, diante das eventualidades que os distanciam um dos outros, em outras palavras, o psicólogo atua no ambiente escolar “[...] pensando em maneiras de lidar com as situações cotidianas” (MARTINS, 2003, p. 3).

Nesse contexto, quando se aborda a ideia de autonomia por meio dos conhecimentos psicológicos, faz-se referência a

[...] busca de autonomia do próprio pensamento pedagógico, já que em geral são valorizadas as produções científicas de profissionais de outras áreas do conhecimento quando estudam fenômenos educacionais, como a Sociologia, a Filosofia ou a Psicologia, por exemplo, ao invés da própria Pedagogia. Autonomia, aqui, não é entendida como independência das ciências que compõem a Pedagogia. Ela se faz a partir e por meio desses saberes. No que se refere à Psicologia, por exemplo, falamos de autonomia no sentido de que as questões educacionais não sejam reduzidas a interpretações psicológicas (LUNARDELLI-LARA, 2013, p. 34).

Outrossim, mediante todas as argumentações debatidas, ficou claro que o saber psicológico pode e deve ser utilizado como ferramenta de auxílio na promoção da autonomia do docente. É preciso que o educador se desvincule do limite imposto pelo sistema de ensino tradicional. Somente assim ele poderá proporcionar ao discente uma educação de qualidade, voltada para o aprimoramento das práticas que efetivam o processo de ensino e aprendizado com qualidade.

## **A MOTIVAÇÃO COMO FORMA DE APRIMORAMENTO DO ENSINO E APRENDIZADO**

Nos últimos anos, tem-se observado que o campo de influência da psicologia na sociedade se expandiu de tal forma, que este hoje se efetiva como uma ferramenta de melhoria das relações e processos que são elaborados pelos diversos núcleos sociais que compõem a sociedade.

Conforme as pesquisas de Abreu, Rocha e Barros (2015) a psicologia quando analisada de forma de ampla, é tida como uma ciência que estuda o comportado do indivíduo. Em outras palavras, ela estuda o homem em sua concepção total, além de seu desenvolvimento. Já a Psicologia da Educação, é uma vertente da psicologia que tende a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Complementando esse pensamento, Coll (2000) explica que a psicologia da educação passou por uma crise nos anos 50, devido há alguns questionamentos sobre sua aplicabilidade. Diante desse momento de instabilidade, outras disciplinas começaram a manifestar pesquisas direcionadas ao processo de ensino e aprendizado.

Abreu, Rocha e Barros (2015) explicam que não se pode entender a Psicologia da Educação como um campo profissional reduzido, visto que ela atua de fato na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa mesma concepção, Piletti (1995) informa que a Psicologia da Educação tem como objeto de análise a forma como o homem se comporta, para poder assim elaborar um diagnóstico que permitirá a elaboração de estratégias para a melhoria do seu aprendizado.

Agora que foi possível entender as perspectivas da Psicologia da Educação, abordar-se-á a forma que ela influencia o processo de ensino e aprendizado. Justificamos essa abordagem, diante da realidade de que todo conhecimento acrescentado ao docente, é tido como fonte de saber e por consequência, aprimora seu trabalho dentro das salas de aula.

Inicialmente, para entendermos a abordagem acima mencionada, é preciso ter ciência de que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2007, p.102)

Não obstante, os estudos de Vygotsky (1998, p.30) afirmam que o bom ensino é aquele baseia as suas intervenções pensando no que o sujeito está em fase de maturação, isto é, o que está na zona de desenvolvimento proximal. Exatamente por esse motivo que “o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado”.

Em continuidade, sabe-se que o processo de aprendizagem para ser concretizado, necessita de motivação, tanto por parte de quem ensina, quanto de quem (ABREU; ROCHA; BARROS, 2015). Na mesma linha de pensamento, Pozo (2002, p. 145) explica que “a tarefa de ensinar depende do professor. Todavia, ele não conseguirá fazê-lo se não estiver motivado para isso”.

A motivação é um dos fatores fundamentais para que a aprendizagem possa ocorrer, aprendizagem pode ocorrer sem professor, sem livros, sem escolas, sem uma porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem.

Inferimos então que para o ensino e o aprendizado serem efetivados, é preciso antes que o indivíduo esteja motivado. Pensar de forma contrária, é permitir que ação proposta jamais se inicie, ou pior, que a ação jamais seja concluída da forma esperada (ABREU; ROCHA; BARROS, 2015).

Huertas (2001) vê a motivação como um processo diretamente ligado ao psicológico, proporcionado por fatores afetivos e emocionais presente no meio que o indivíduo está inserido. Portanto, é entendido que o saber proveniente da Psicologia da Educação e a própria atuação do psicólogo no meio educacional, tendem a aperfeiçoar as práticas que aprimoram o ensino e aprendizado, uma vez que estas motivam tanto o docente, quanto o discente (SARGIANI, 2013).

Notoriamente, fica entendido que a psicologia de uma forma geral, contribuiu e contribui para o sucesso escolar, uma vez que estas estimulam o educador e o aluno a estarem motivados. De outro modo, entendemos que o saber psicológico possibilita o desenvolvimento de um trabalho inovador, no meio educacional, que no futuro refletirá de forma benéfica dentro da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo bibliográfico buscou em toda sua estrutura, destacar a importância e a influência do saber psicológico dentro âmbito educacional. Dessa forma, diante de todas as argumentações e reflexões apresentadas, concluímos que algumas ponderações podem ser feitas.

Ficou claro que a postura adotada por essa ciência, se matinha mais clínica, onde essa aplicava testes psicológicos aos discentes buscando informações para justificar o fracasso escolar. Vale destacar ainda que nessa mesma época, tanto a psicologia quanto a educação culpavam o próprio aluno pelo seu fracasso escolar, uma vez que o diagnóstico considerava a carência cultural como um dos fatores primordiais dessa triste realidade.

Diante da evolução da sociedade, o sistema educacional em conjunto com a psicologia evoluiu, e conseqüentemente uma reavaliação dos métodos utilizados dentro das escolas foi feito. À frente dessa realidade foi possível restabelecer as perspectivas da utilização do saber

psicológico dentro das escolas, que a partir de agora seria utilizado para o desenvolvimento da autonomia do docente, no que tange o processo de construção do conhecimento com seu aluno.

A forma como o discente é abordado pela psicologia se transformou. Antes este era visto como um mero objeto de análise, onde sua realidade não era considerada. Hoje, tanto a psicologia quanto a educação, para entender os motivos que levam algum problema a se manifestar, consideram todas as perspectivas que compõem a realidade do aluno, incluindo sua vivência familiar.

Esta reflexão foi breve, porém enriquecedora. À frente de toda a discussão elaborada, ampliamos nosso conhecimento no que diz respeito às práticas de ensino, debatidas pelos pesquisadores aqui citados. Avaliamos também, mesmo que de forma indireta, a evolução do sistema de ensino em conjunto com a psicologia.

Ainda é preciso que os docentes atentem para essa temática, uma vez que o conhecimento existente na psicologia em conjunto com as práticas docentes, quando bem executadas, promovem a melhoria na educação, humanizando e aprimorando o senso crítico de todos os envolvidos no processo, além de favorecer para a formação do senso de cidadania de cada um.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. K. A.; ROCHA, V. M.; BARROS, C. M. **As contribuições da psicologia da educação para a prática pedagógica na formação inicial do PIBID pedagogia**. In: 14º Congresso de História da Educação do Ceará, 14., 2015, Crato/CE. **Anais [...]**. Crato: UFC, 2015. p. 1-11

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

AZEVEDO, A. C. P. **Psicologia escolar: o desafio do estágio**. Lorena, SP: Stiliano, 2000.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.º.4, ago./dez, 2010.

COLL, C. S. **Psicologia do ensino**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed: 2000.

CONTINI, M. L. J. **Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na Educação**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n.º 20 (2), 2000.

CORRADINI, S. N. **Ambiente escolar influencia aprendizagem docente e discente**. 2014. Disponível em: <http://direcionalescolas.com.br/2014/02/03/ambiente-escolar-influencia-aprendizagem-docente-e-discente/>. Acesso em: 27 de nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABBY JUNIOR, O. F. O que é psicologia? Leis, regras e a psicologização do cotidiano. **Ciência e Cultura** (36.<sup>a</sup> Reunião da SBPC), São Paulo, n. 38, 1986.

GADOTTI, M. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUNARDELLI-LARA, A. F. **No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores**. 2012. 214f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MACHADO, A. M. **Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias**. Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Org.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em estudo, Maringá**, v. 8, n. 2, 2003.

MINGHETTI, L. R.; KANAN, L. A. Atuação do psicólogo no contexto escolar. **Visão geral**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 419-440, jul./dez. 2010.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível- crianças que não aprendem na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1984.

PROENÇA, M. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica**. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D. T. R. E.; REGO, T. C. (Orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.177-195.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

SARGIANI, R. O que faz um psicólogo na escola? **Psicologia Explica**. [online]. 2013. Disponível em: <http://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-faz-um-psicologo-na-escola/>. Acesso: 27 jun. 2021

SAWAYA, S. M. **Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar**. In: OLIVEIRA, M. K. *et al.* (org.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197-213.



SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo.** Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor.** São Paulo: Loyola, 2005.

TRAVERS, R. M. W. **Essentials of Learning.** New York: Macmillan, 1972.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

# CAPÍTULO 5

## O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDHA) NO AMBIENTE ESCOLAR

Raphael de Andrade Ribeiro

Emiliana Torteloti Freitas

Angélica da Silva Fontes

### RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por desatenção, impulsividade e euforia. Atualmente, os centros educacionais reconhecem que esse transtorno é um grande desafio a ser superado, pois muitos educadores atribuem ao TDAH a responsabilidade pelos elevados números relacionados ao fracasso escolar. Esta pesquisa se justifica pela realidade de que é necessário que os estudos direcionados a essa temática estejam mais consolidados no meio científico. Perceber e compreender esse contexto são ações que tendem a promover o desenvolvimento de habilidades e competências, e posteriormente práticas pedagógicas, diretamente ligadas à melhoria do ensino para alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Diante dessa realidade, esta pesquisa bibliográfica se manifesta como uma proposta de reflexão, buscando debater de forma clara e objetiva o que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, suas características e consequências, bem como o impacto que causa no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Escola. Ensino-Aprendizagem.

### ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is characterized by inattention, impulsiveness, and euphoria. Currently, educational centers recognize that this disorder is a great challenge to be overcome, as many educators attribute to ADHD the responsibility for the high numbers related to school failure. This research is justified by the reality that it is necessary that studies directed to this theme are more consolidated in the scientific community. Perceiving and understanding this context are actions that tend to promote the development of skills and competences, and subsequently pedagogical practices, directly linked to improving teaching for students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In view of this reality, this bibliographical research is manifested as a proposal for reflection, seeking to clearly and objectively debate what Attention Deficit Hyperactivity Disorder is, its characteristics and consequences, as well as the impact it causes on the teaching process and student learning.

**Keywords:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder. School. Teaching-Learning.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diante da expansão dos recursos tecnológicos, foi observado que o número de alunos diagnosticados com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) começou a ser uma realidade crescente no meio educacional.

Dentro da escola, o docente se destaca por sua capacidade de percepção dos fatos que se fixam no dia a dia escolar. Dessa forma, este é um dos primeiros a perceber determinados sintomas, que levam o aluno a ser encaminhado e diagnosticado por um médico.

Percebendo essa realidade, e considerando que esse contexto pode ser efetivado em muitos ambientes educacionais, faz-se necessária uma reflexão sobre a maneira como o TDAH é percebido no meio escolar.

## TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

Para entendermos o que de fato é o TDAH e como ele impacta a vida de seu portador, é preciso que uma análise de suas vertentes seja estabelecida. Dessa forma, através desse capítulo nós debateremos a percepção de alguns pesquisadores sobre o tema, e ainda entenderemos como esse transtorno pode obstaculizar a vida do indivíduo.

Dessa maneira, iniciamos nosso debate explicando que o TDAH se manifesta como um distúrbio mental, tendo como principais características a desatenção, a impulsividade e inquietude por parte de seu portador (BARKLEY, 2000; COUTINHO et al., 2007).

Araújo e Silva (2003) consideram o TDAH como um distúrbio biopsicossocial, ou seja, existe a possibilidade da intensificação do transtorno por fatores biológicos e sociais, gerando assim uma grande dificuldade para o portador se relacionar com os demais.

Rotta, Ohlweiler e Riesgo explicam que para se chegar à atual definição do que vem a ser esse distúrbio, foi preciso que um longo caminho baseado em pesquisas, se fixasse. “Atualmente define-se o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) como uma síndrome neurocomportamental, com sintomas classificados em três categorias: desatenção, hiperatividade e impulsividade” (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006, p. 301).

Para a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA):

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2017).

Tendo como referência o posicionamento dos pesquisadores citados, podemos inferir que o TDAH é uma deficiência comportamental, que diante dos sintomas manifestados, tende a acarretar problemas significativos para a vida de seu portador.

Os motivos que levam a manifestação do TDAH no indivíduo podem ser os mais diversos possíveis. Na década de 60 e 70, inferia-se que esse transtorno era manifestado por lesões no encéfalo, ocorridas durante o parto. Contudo, após efetivação de pesquisas mais aprofundadas, percebeu-se que essa adversidade durante o nascimento, era quase que insignificante para a manifestação dessa deficiência (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1998).

As novas pesquisas constataam que o TDAH é ocasionado por diversos fatores, dentre os quais podem ser citados: efeitos colaterais de fármacos, disfunções clínicas, distúrbios convulsivos, planos alimentares deficientes durante a infância do indivíduo, exposição fetal ao fumo e bebidas alcoólicas, adversidades familiares, lesões no cérebro, desenvolvimento não regular do encéfalo (BARKLEY, 2000; GIACOMINI; GIACOMINI, 2006; GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1998; NAPARSTEK, 2004).

O pesquisador Phelan (2005) relata a existência de uma ligação forte entre esse transtorno e a forma como algumas crianças são educadas. Para ele, essa deficiência seria basicamente hereditária, sendo os fatores biológicos uma espécie de potencializador deste.

Santos (2007) leciona que a manifestação do TDAH ocorre principalmente na infância, na fase em que o indivíduo manifesta alterações demasiadas em seu comportamento.

Partindo da realidade de que as crianças são agitadas e desassossegadas, seria quase que impossível diagnosticar quaisquer características relacionada a esse transtorno. Entretanto, quando se discorre sobre o portador do TDAH, a inquietude e a agitação da criança se triplicam, e seu comportamento torna-se excessivo quando relacionado ao demais que convivem no mesmo ambiente (SANTOS, 2007).

Nessa perspectiva, Mattos (2007) elucida que ter TDHA significa ter que pedir desculpas por determinadas situações, como por exemplo, quebrar alguma coisa, fixar comentários em horas importunas, não ser organizado ou ainda por mexer no que não deveria.

Em outras palavras, ter TDAH é o mesmo que ter um controle muito pequeno sobre determinadas ações.

Nessa linha de raciocínio, Rohde e Benczik (1999 p.40) explicam o comportamento do portador de TDAH, relando que estes tendem a:

Ficar remexendo as mãos e/ou os pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude (ter “bicho-carpinteiro por dentro”); ser muito barulhento para jogar ou divertir-se; ser muito agitado (“a mil por hora”, “ou um foguete”); falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros.

O TDAH pode ser diagnosticado a partir da combinação de três sintomas, sendo eles a distração, a impulsividade e a hiperatividade. É a partir desses três elementos que o universo do portador de TDAH se desenvolve (SILVA, 2003).

Benczik e Rohde (1999) frisam que para um indivíduo seja diagnosticado com TDAH, é preciso que algum dos sintomas acima mencionados se manifeste por um período de pelo menos seis meses (GOLDSTEIN, GOLDSTEIN, 1996). Por isso, é preciso que a família e os demais que se relacionam com o indivíduo, estejam atentos a quaisquer alterações comportamentais deste.

Salienta-se aqui, que para um adulto, adolescente ou criança seja diagnosticado positivamente com TDAH, é preciso que uma série de exames clínicos (psicológicos e neurológicos), sejam efetivados. Somente os profissionais capacitados para tal ação, podem dar o parecer final sobre a constatação desse transtorno.

[...] o papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante pois são profissionais habilitados para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (a exemplo do TDAH), investigar a natureza e a severidade das alterações cognitivas ou do comportamento, reavaliar a evolução dos quadros e ainda planejar uma reabilitação voltada para as alterações cognitivas/dificuldades de cada paciente (SILVA, 2003, p.13).

Destarte, podemos perceber que o TDAH se manifesta através de alterações comportamentais, que modificam a forma como seu portador se comporta em seu dia a dia. Perceber essas alterações no comportamento se torna uma ação de grande importância, uma vez que é através dela, que os médicos especializados são procurados para o diagnóstico e conseqüentemente para o início do tratamento.

## O TDHA NO AMBIENTE ESCOLAR

A cada dia, torna-se mais habitual a presença de alunos portadores do TDAH no meio educacional. Infelizmente existem docentes, e demais membros da comunidade escolar, que devido à falta de conhecimento, rotulam esses jovens como indivíduos que apresentam maus comportamentos, uma vez que manifestam resistência às recomendações feitas pelo professor, inquietude, agitação e ansiedade diante de determinados acontecimentos (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Silva (2009) explica que devido à impulsividade e a falta de atenção, o indivíduo com TDAH pode manifestar uma deficiência na sua interação com os demais, podendo em momentos específicos, impor regras ou querer dar continuidade a determinadas brincadeiras, sem dar conta que os colegas de classe já estão exaustos.

Outra situação que devemos enfatizar, ao debatermos o TDHA no ambiente escolar, é a da dificuldade que o portador tem ao ser inserido nesse ambiente. Devido a suas limitações, este apresenta uma imensa dificuldade em se relacionar com os demais colegas e ainda, de forma indireta, transforma a sala de aula em um ambiente desarmônico, gerando um grande desconforto para os demais alunos e para o professor. Por isso, é preciso que este aluno, ao ser diagnosticado por um profissional habilitado, receba da escola a atenção necessária para que seu ensino e aprendizado sejam efetivados da melhor maneira (SANTOS; NUNES; BARROS, 2014).

Tendo como base o entendimento acima, Marília Piazzzi Seno (2010, p.336) acrescenta que:

Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...].

Nessa perspectiva, podemos notar claramente que o aluno diagnosticado com TDAH, assim como demais, fixa o aprendizado no seu próprio tempo, porém de uma maneira mais peculiar, em relação aos demais. Diante disso, a presença de um professor capacitado para lidar com suas necessidades torna-se fundamental.

Craft (2004, p. 156) relata que “a melhor forma para atuar com o aluno com esse transtorno é ensinar com a convicção de que o aluno poderá aprender”, ou seja, é de grande

importância que o docente mostre a esse aluno que ele é tão capaz quanto os outros, e que com empenho e dedicação, ele construirá seu conhecimento e desenvolverá suas aptidões.

Na mesma perspectiva, Benczik (2000a, p. 83-84) acrescenta que:

O estilo de professor que parece mais se ajustar às necessidades do estudante com TDAH é aquele que se mostra: democrático, solícito, compreensivo, otimista, amigo e empático. Dá respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não manifestando raiva ou insultando o aluno. Bem organizado e administra bem o tempo. Flexível e maneja os vários tipos de tarefas. Objetivo e descobre meios de auxiliar o aluno a atingir a suas metas.

Rohde (2003) salienta que o aluno com TDAH incentiva o docente a refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, estimulando-o a ser flexível na construção do conhecimento com o aluno e a buscar novas práticas pedagógicas de ensino.

É de grande importância que o aluno se sinta amado e acolhido pela unidade escolar. Quando isso acontece, o discente tende a progredir e se dedicar as atividades, e aos poucos consegue romper suas limitações (CHALITA, 2001).

No que se refere ao rendimento dos alunos, é visto que um número alto de professores utiliza o TDAH como uma justificativa para o fracasso escolar, e ainda afirmam que a escola não tem responsabilidade por esse contexto (EDIT, 2004).

Uma perspectiva que vale a ser citada em nossa pesquisa é a da importância da presença familiar no meio escolar, como mecanismo de tratamento do TDAH e de apoio para docente. Segundo Goldstein e Goldstein (1994, p. 111) “os pais devem ajudar os professores a aprenderem a procurar, nutrir e reforçar aquilo que existe de positivo na criança hiperativa e a entender que com o passar do tempo essa criança pode e deve se tornar um membro que colabora para a comunidade escolar”.

Segundo Bromberg (2006) é preciso que seja contínua a comunicação entre aos pais e os docentes, é preciso que haja uma troca de experiência, de informações para poder entender a forma que a criança portadora do TDAH, se comporta nos diferentes ambientes.

Dando continuidade à nossa reflexão, Goldstein e Goldstein (1994) relatam que um dos fatores de sucesso para o aprendizado do indivíduo portador do TDAH, é a forma como os conteúdos escolares são administrados pelo docente, visto que se estes forem inseridos de qualquer maneira na vida escolar do aluno, causam um grande impacto, acarretando frustração por parte da criança.

Araújo (2004) explica que o docente deve utilizar métodos mais dinâmicos, que visem o estímulo da atenção do aluno durante a abordagem dos conteúdos.

Maia e Confortin (2015) afirmam que uma das medidas que ajudará o sucesso escolar dos alunos portadores do TDHA é a promoção de cursos de atualização para os docentes. A escola precisa entender essa necessidade e se colocar a disposição para ajudar a família e os professores, incentivando-os e dando suporte nessa jornada.

No que se refere à função social da escola nesse contexto, é preciso que ela perceba a necessidade de se reunir com os pais e responsáveis dos estudantes com TDAH, para que uma análise do rendimento escolar deste seja feita e diante disso analisar as próximas ações, objetivando sempre a melhoria do aprendizado do aluno (MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, 2015).

Dessa forma, podemos entender que o TDAH no meio escolar, se manifesta como uma peculiaridade que traz para seu portador uma série de dificuldades. Apesar disso, é visto que os docentes, a família e a própria escola, quando preparados e dispostos, podem ofertar ao aluno, portador do TDAH, uma metodologia ímpar, que o ajudará a vencer seus próprios limites, favorecendo a construção de seu conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi argumentado no presente estudo, chegasse à conclusão de que o debate das vertentes ligadas ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a cada de faz mais necessário no meio educacional.

É importante que os docentes atentem para a realidade de que em muitas situações o aluno que apresenta o comportamento diferenciado ou então baixo rendimento escolar, não é um aluno incapaz ou desleixado, mas talvez um portador do TDAH.

É de grande importância que o docente ao perceber determinados comportamentos por parte do aluno, procure a família deste, conversem sobre a situação e tentem encaminhá-lo para um médico especializado. A constatação clínica por meio do diagnóstico se faz importante nesse contexto, uma vez que ele respalda a efetivação da uma prática docente especializada para esse aluno.

Sendo a Escola um espaço democrático e inclusivo, percebemos que ela precisa estar preparada para lidar essa peculiaridade. Dessa forma, é preciso que seus docentes busquem

cursos de capacitações direcionados às diversas formas de se abordar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no espaço escolar. A Escola tem o dever de apoiar e incentivar os docentes a se capacitarem, uma vez que o aluno merece todo respeito e carinho durante sua vivência no meio educacional.

Infelizmente, muito ainda precisa ser feito. Muitas escolas não estão preparadas para lidar com essa realidade. A falta conscientização por parte de seus membros escolares e até mesmo de suas famílias, demonstram como nosso sistema educacional é precário.

O TDAH quando não abordado da forma correta, acarreta danos irreversíveis para a vida social, escolar e até mesmo profissional do aluno. Por isso, é preciso que mais estudos como este, se fixem no meio escolar. Proporcionar uma reflexão por partes dos docentes sobre a importância desse tema é uma realidade que já passou da hora de ser efetivada. É preciso hoje que os docentes se unam com as famílias destes alunos e tentem, diante das possibilidades, ofertar as melhores condições para que seu aprendizado ocorra da melhor forma. Muito precisa ser feito, porém é aos poucos que se começa.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. N.; NAPOLE, N. **TDAH na escola: conhecimento e atuação do professor de Educação Física**. 2008. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Educação Física) – Academia de Ensino Superior, Sorocaba, 2008.

ARAÚJO, M.; SILVA, S. A. P. S. Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 9 - N° 62 - Julio de 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd62/atencao.htm>. Acesso em 12 fev. 2020.

ARAÚJO, S. S. M. M. TDAH. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: informações e orientações**. 2004. Disponível em: <http://www.profala.com/arthiper2.htm>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é o TDAH?** 2017. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BARKLEY, R. A **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade TDAH**. São Paulo: Artmed, 2000.

BARKLEY, R. A. **Major life activity and health outcomes associated with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder**. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63, 10-15, 2002.

BARKLEY, R. A., ANASTOPOULOS, A. D., ROBIN, A. L., LOVETT, B. J., SMITH, B. H., CUNNINGHAM, C. E., SHAPIRO, C. J., CONNOR, D. F., DUPAUL, G. J., PRINCE, J. B., DOOLING-LITFIN, J. K., BIEDERMAN, J., MURPHY, K. R., RHOADS, L. H., CUNNINGH, L. J., PFIFFNER, L. J., GORDON, M., FARLEY, S. E., WILENS, T. E., SPENCER, T. J., HATHWAY, W. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento** (3º ed.). Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCKZIK, E. B. P; ROHDE, L. A. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica, um guia de orientação para profissionais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.

BENCZIK, E. B. P. **Manual da escala de Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: versão para professores**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000b.

BROMBERG, M. C. **Hiperatividade: TDAH e a Escola**. 2006. Disponível em: <http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=19>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto** / Gabriel Chalita – São Paulo: Editora Gente, 2001, 1ª ed., 2004 edição revista e atualizada.

COUTINHO, G. *et al.* **Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56s1/a07v56s1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CRAFT, D. H. **Distúrbios de Aprendizagem e Déficits de Atenção**. In: WINNICK, J. Educação Física e Esportes adaptados. São Paulo A: Manole, 2004.

EIDT, N. M.; TONETOTTO, J. M. F. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): diagnóstico ou rotulação?** In: XI Congresso Paranaense de Psicologia, 2004, Londrina. Anais do XI Congresso Paranaense de Psicologia, 2004.

GIACOMINI, M. C. C; GIACOMINI, O. Transtorno do Déficit de Atenção / hiperatividade e educação física. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 11 - N° 99 - agosto de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd99/tdah.htm>. Acesso em: 13 fev. 2020

GOLDSTEIN, M; GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

GOLDSTEIN, M; GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança**. [Tradução Maria Celeste Marcondes]. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1996.

GOLDSTEIN, M; GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade**. Campinas: Papyrus, 1998

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Revista PERSPECTIVA, Erechim**. v. 39, n.148, p. 73-84, dez. 2015. Disponível em: [http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_535.pdf](http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf). Acesso em: 19 de fev. 2020.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

NAPARSTEK, R. **Bioenergética: Uma alternativa para o Tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**. In: I Convenção Brasil Latino América, IV Congresso Brasileiro e IX Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Centro Reichiano, 2004.

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PHELAN, T. W. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Sintomas, Diagnósticos e Tratamento. Criança e Adultos. São Paulo: Editora M. Books, 2005.

PINHEIRO, S. C. A. S. **Crianças com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar**. 2010. 66f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - Campus I, Salvador, 2010.

ROHDE, L. A. P.; MATTOS, P. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, D. T. A formação do professor de educação física para o trato com alunos portadores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 12 - N° 114 - novembro de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd114/transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade.htm>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SANTOS, S. D. L.; NUNES, S. B.; BARROS, V. L. L. A criança com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade): uma abordagem do problema de aprendizagem. **Revista Humana Et Al**, Paço do Lumiar, v. 1, n° 1, p. 1-14, jul. 2014.

SENO, M. P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Revista Psicopedagogia**, 2010; 27 (84): 334-343.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas**. 14ª ed. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH; desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

# CAPÍTULO 6

## A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO DOS DISCENTES DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Emiliana Torteloti Freitas

Raphael de Andrade Ribeiro

### RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se manifesta como um distúrbio neurológico, que tende a refletir profundamente no desenvolvimento social e cognitivo de seus portadores. Estar ciente das informações que lhe estão subjacentes, por parte dos professores e familiares do paciente, corrobora a percepção da manifestação de seus sintomas e, conseqüentemente, o encaminhamento do indivíduo com TDAH para o profissional habilitado a preparar o diagnóstico e o tratamento. Compreender que a criança com diagnóstico de TDAH apresenta limitações de aprendizagem contribui para a adoção de práticas pedagógicas bastante específicas, como proposta de aprimoramento de suas habilidades e competências. Neste contexto, o pedagogo assume o importante papel de orientar os envolvidos neste contexto e resolver situações conflituosas através de orientações, intervenções e diagnósticos psicopedagógicos. Assim, o objetivo desta pesquisa é debater a importância do trabalho elaborado pela pedagoga no contexto que envolve o aluno com diagnóstico de TDAH inserido no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** TDAH. Pedagogo. Intervenção. Ensino-aprendizagem.

### ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) manifests as a neurological disorder that tends to reflect deeply on the social and cognitive development of its patients. Being aware of the underlying information on the part of the patient's teachers and family members corroborates the perception of the manifestation of their symptoms and, consequently, the referral of the individual with ADHD to a professional qualified to prepare the diagnosis and treatment. Understanding that a child diagnosed with ADHD has learning limitations contributes to the adoption of very specific pedagogical practices, as a proposal to improve their skills and competences. In this context, the pedagogue assumes the important role of guiding those involved in this context and resolving conflicting situations through guidelines, interventions and psychopedagogical diagnoses. Thus, the objective of this research is to debate the importance of the work elaborated by the pedagogue in the context that involves the student with a diagnosis of ADHD inserted in the school environment.

**Keywords:** TDAH. Pedagogue. Intervention. Teaching. Learning.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado pelos estudiosos da esfera educacional e clínica, como umas das disfunções mais impetuosas e enigmáticas que tendem a acontecer na infância, gerando assim diversas complicações para a vida de seu portador.

A família, em muitos casos, por falta de orientação e até mesmo conhecimento dessa deficiência, manifesta estresse ao lidar com a criança diagnosticada com TDAH. Tal realidade contribui para o agravamento dos sintomas, trazendo ônus à vida educacional e social desse indivíduo (ROHDE *et al.*, 2000; AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014).

Segundo Smith (2012), as estatísticas estimam que os portadores do TDAH, equivalem a cerca de 5,29% do total de discentes que às escolas recebem e que em muitas situações, estes são diagnosticados clinicamente de maneira errônea, favorecendo a utilização de medicamentos inapropriados, o que acaba fomentando o agravamento do quadro (CHARACH, 2013).

No que se refere ao TDHA, sabe-se que este é um transtorno causado por disfunções basicamente neurológicas, onde seus sintomas se manifestam de forma intensa. As peculiaridades ocasionadas por causa dessa deficiência tendem a causar grandes danos emocionais, sociais e educacionais na vida de quem o porta.

Nesse contexto, a baixa estima, o fracasso escolar, a dificuldade em fazer amigos e até mesmo o surgimento de um quadro de depressão podem ser resultados desse transtorno, quando não tratado da forma correta (ROHDE *et al.*, 2000).

A análise que fundamentará a elaboração do diagnóstico clínico e psicopedagógico, deve sempre ser amparada por uma averiguação do cotidiano do portador e ainda por diálogos com seus familiares e amigos, uma vez que essa deficiência pode relacionar-se com outros transtornos.

A função do pedagogo perante o indivíduo portador do TDHA, quando este está inserido no ambiente escolar, notaremos que sua colaboração favorece a qualidade de seu rendimento escolar e ainda, corrobora para a resolução de situações conflitantes, ocasionadas por falta de conhecimento dos docentes e até mesmo da própria instituição educacional.

No que se refere à justificativa que fundamenta a concretização de nosso trabalho bibliográfico, salientamos que esta se apoia na realidade das problematizações geradas pelo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, envolvendo seu portador, sua família e os

demais membros da unidade escolar, que são intermediadas e sanadas cotidianamente pelo trabalho executado pelo pedagogo.

O foco de nosso estudo é promover a discussão da atuação do pedagogo, perante as dificuldades geradas pelo TDAH no ambiente escolar e conseqüentemente, promover o entendimento do que vem a ser esta disfunção e quais suas implicações no processo de ensino-aprendizado.

## **CONHECENDO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

Segundo Carvalho *et al.* (2012) o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade começou a ser enfatizado com mais objetividade, a partir da década de 80, de modo com que os profissionais ligados às pesquisas direcionadas ao estudo da saúde mental, começaram a atentar para o contexto que envolvia essa disfunção, considerando-a como um distúrbio que poderia manifestar-se no indivíduo durante sua infância. Entretanto, sem muita divulgação desse contexto na época.

O America Psychiatric Association (2014), também conhecido como APA, por meio de seu Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, classifica o TDHA, como um distúrbio essencialmente ligado à falta de atenção e à hiperatividade, por parte de quem o porta (POLÔNIO, 2009).

Em geral, o TDAH não se evidencia de forma igualitária em seus portadores, ou seja, manifesta-se em uns de forma mais intensa que em outros. Por isso, deve sempre se levar em conta as particularidades ligadas aos aspectos sociais, cognitivos e biológicos de cada um, como forma de direcionamento para o entendimento da disfunção (BARKLEY, 2002).

Na visão de Barkley (2002, p. 119) “as crianças com TDAH não são todas iguais, algumas exibem padrões diferentes de comportamento, desenvolvimento e riscos tardios, alguns apresentam apenas o TDAH, outras terão este transtorno aliado a problemas de aprendizagem, agressividade e condutas”.

Frente a isso Cypel (2003) esclarece que o TDHA tem como características principais, a falta de atenção, a impulsividade e o comportamento agitado (hiperatividade). No mesmo contexto, Barkley (2002) complementa essa abordagem, relatando que tais sintomas afetam diretamente a aprendizagem de seu portador.

De forma a aclarar nosso entendimento, o pesquisador descreve o TDAH como:

Um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade [...]. Esses problemas são refletidos em prejuízo na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo em ter em mente futuros objetivos e consequências (BARKLEY, 2002, p. 35).

Em face da realidade de que o TDAH não se fixa em todos os portadores da mesma forma, foi elaborado o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), visando esclarecer dúvidas e argumentações sobre as três possíveis classificações desse transtorno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nesse contexto, a primeira classificação é o tipo onde a desatenção é predominante. A segunda classificação se manifesta perante o comportamento de intensa hiperatividade por parte do portador e o terceiro tipo é a combinação das classificações anteriores (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Apesar da diversidade no que se refere à tipicidade do TDHA, enfatiza-se que a abordagem de nossa pesquisa será limitada a manifestação do tipo combinada, posto que essa classificação é que apresenta um quantitativo relevante de casos, no âmbito escolar.

Um fator de grande pertinência que não pode deixar de ser abordado, é o fato de que além das tipicidades de manifestação do TDHA, pressupõe-se que mais de 50% dos indivíduos que portam essa disfunção, apresentam outras patologias, agravando mais ainda suas limitações. Nessa percepção, cita-se como exemplo o Transtorno de Tiques, as crises de bipolaridade, o Transtorno Desafiador de Oposição, o Transtorno do Aprendizado e da Linguagem e o Transtorno de Conduta (SOUZA; PINHEIRO, 2003; PHELAN, 2005).

Dando continuidade à nossa reflexão, destaca-se que diversos estudiosos destacam que, o processo histórico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, não há de fato um marco que delimita o momento exato em que este foi descoberto. O que existe, são relatos temporais, que envolvem análises comportamentais em um grupo de crianças indisciplinadas e com total falta de atenção perante determinadas atividades, fixados por George Still em 1902 (CYPEL, 2003; BENCZIK, 2000).

Barkley explica que a ausência de pesquisas direcionadas ao TDAH, pode ser fundamentada pelo fato de que esta disfunção até então, era tida como uma problemática ligada ao comportamento das crianças da época, ou seja, a criança era tida como um indivíduo mal-comportado. É pertinente relatar aqui que na mesma época, devido à formalidade moral e a

conduta rígida imposta pelos pais perante a criação de seus filhos, os sintomas do TDAH passavam-se despercebidos (BARKLEY, 2002).

No mesmo contexto, Barkley (2002) continua sua explicação histórica, relatando que na década de 60, pesquisadores da área clínica começaram a focar seus estudos nessa problematização, nomeando-a de Disfunção Cerebral Mínima, posto que essa disfunção se relacionava de forma direta com determinados desequilíbrios do sistema nervoso humano.

Já em 1970, a definição desse distúrbio se ampliou de forma com que o mesmo, passou a ser reconhecido por meio do déficit no domínio dos impulsos e na permanência da falta de atenção (BARKLEY, 2002).

Já na década de 80, a Associação Psiquiátrica Americana passou a conceituar essa deficiência como Síndrome do Déficit de Atenção (TDA), aumentando assim o quadro de sintomas que a caracterizavam, entre os quais se cita os distúrbios na fala, a dificuldade em equilibrar-se, a falta de coordenação motora, as disfunções comportamentais e a dificuldade escolar (PETRY, 1999).

De forma a complementar nossa abordagem é pertinente acrescentar que:

Este transtorno tem aparecido com variações na sua nomenclatura no decorrer da história, incluindo algumas denominações como “Lesão Cerebral Mínima”; “Reação Hiperkinética da Infância”, no DSM-II; “Distúrbio do Déficit de Atenção”, no DSM-III; “Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção”, no DSM-III-R; “Transtornos Hiperkinéticos”, na CID-10; e “Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade”, no DSM-IV (POETA; ROSA NETO, 2004, p.150).

Dando continuidade à discussão, enfatiza-se que os avanços proporcionados pelas pesquisas científicas, possibilitaram o entendimento que a hiperatividade e a impulsividade nos portadores desse distúrbio, formavam um único quadro de deficiência. Assim sendo, em 1987, este passou a ser conceituado como TDAH (GOMES, 2011).

Entretanto, Benczik (2000) e Cypel (2003) chamam nossa atenção para a constatação de que somente em 1994, a disfunção contextualizada, foi oficialmente intitulada como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Em geral a criança portadora do TDHA tem como características principais, o estado de agitação contínua, a grande falta de atenção perante algumas atividades e a impulsividade. Existem também aquelas que apresentam grandes problemas em se socializar; profundas implicações no processo cognitivo, sendo este essencial para o aprimoramento do aprendizado da criança (HERRERO, 2000).

Berger (2003) e Rohde *et al.* (2000) relatam que em determinadas situações as crianças portadoras do TDHA, podem manifestar desvios de conduta, ou seja, é grande a possibilidade de estas apresentarem depressões, limitações ligadas à sua coordenação motora, além dos casos de insônia e enurese.

É interessante esclarecer que o TDAH, não se manifesta apenas nas crianças que possuem baixo rendimento cognitivo, social e escolar. Existem as situações em que o indivíduo possui o TDHA, porém se esforça ao máximo para que este não seja um problema, perante as diversas atividades executadas em seu cotidiano (BOSSA, 2000; SMITH, 2012).

Mattos (2001) salienta que essa disfunção não é conhecida somente por ser um distúrbio neuropsiquiátrico frequente em crianças e adolescentes, mas também por manifestar os sintomas acima mencionados, que são comuns aos portadores e aos não portadores (BARKLEY, 2002).

De acordo com Herrero (2000), o TDHA pode colaborar para a existência de situações problemáticas no âmbito familiar e escolar, como por exemplo, a dificuldade da criança em fazer suas atividades de casa, ou ainda, a desmotivação em se socializar com seus vizinhos e/ou colegas de classe.

Por conseguinte, entende-se que a presença desse transtorno em um núcleo familiar, tende a modificar de forma significativa o cotidiano social de seus membros, principalmente ao considerarmos a realidade de que a mãe vem a ser a mais atingida, visto que ela está sempre mais ativa na vida de seus filhos. Já o pai, em determinadas situações se comporta de forma ausente, na grande maioria das famílias e geralmente é um dos últimos a perceber o contexto gerado pelo TDAH (CARVALHO *et al.*, 2012).

Vale esclarecer aqui que a abordagem fixada por Carvalho *et al.* (2012), não é uma realidade que se concretiza em todos os ambientes familiares. Existem situações, em que os pais são tão presentes quantos as mães. Em suma, a ideia não é a de rotular quem é mais ou menos presente, mas sim a de destacar que aquele que for mais próximo do portador do TDHA, perceberá seus sintomas primeiro.

Dando sequência, os mesmos estudiosos chamam nossa atenção para as situações de lazer desse núcleo familiar, onde geralmente, deveriam ser situações de descontração e acabam se tornando momentos de total estresse e tensão emocional, devido o comportamento da criança com TDHA. Vale destacar ainda, que esse contexto colabora para o desentendimento dos familiares, uma vez que a falta de informação sobre a deficiência, faz com que os demais

membros não entendam o verdadeiro motivo da criança se comportar assim (CARVALHO *et al.*, 2012).

No que tange o diagnóstico clínico do TDAH, sabe-se quem este é executado por profissionais especializados em saúde mental. A análise do histórico que envolve o cotidiano do paciente é um dos pré-requisitos que se faz necessário, para a obtenção de um diagnóstico preciso, favorecendo a fixação de um tratamento preciso (PEREIRA, ARAÚJO; MATTOS, 2005).

Frente a essa contextualização, Rohde instrui:

Para o diagnóstico de TDAH, é necessário uma avaliação cuidadosa de cada sintoma e não somente a listagem de sintomas. Por exemplo, uma criança pode ter dificuldade de seguir instruções por um comportamento de oposição e desafio aos pais e professores, caracterizando muito mais um sintoma de transtorno opositor desafiante do que de TDAH. É fundamental verificar se a criança não segue as instruções por não conseguir manter a atenção durante a explicação das mesmas. Em outras palavras, é necessário verificar se o sintoma supostamente presente correlaciona-se com o constructo básico do transtorno, ou seja, déficit de atenção e/ou dificuldade de controle inibitório (ROHDE, 2000, p.8).

Stroh (2010) chama nossa atenção, ao salientar que além do diagnóstico clínico, o indivíduo deverá passar por um processo psicopedagógico avaliativo, onde o pedagogo fixará um diálogo com os pais e os professores, visando entender o real motivo do encaminhamento desse indivíduo ao profissional habilitado.

Na mesma linha de raciocínio, é interessante destacar que na grande maioria dos casos, o diagnóstico é elaborado no período em que o indivíduo está inserido no ambiente escolar. Tal fato, como já abordado anteriormente, se manifesta perante a percepção que o docente tem sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno alicerçadas pela manifestação dos sintomas de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade (PEREIRA, ARAÚJO; MATTOS, 2005).

Assim sendo, percebemos que o TDHA é uma problemática que tende a limitar as atividades de seu portador, principalmente as que se ligam à sua socialização e seu aprendizado escolar. Por isso, justifica-se a importância do diagnóstico pelo profissional habilitado. Quanto antes à família e/ou os membros da comunidade escolar perceberem seus sintomas no indivíduo e posteriormente fazer seu encaminhamento, mais cedo o tratamento será iniciado.

## O TDAH E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO

Diante do objetivo fixado como proposta de delineamento do foco de nossa pesquisa justifica-se a existência desse capítulo como fundamentação da importância que a atuação do pedagogo, perante o contexto que envolve o aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e seu processo de ensino e aprendizado.

Mediante essa realidade, argumentaremos de maneira clara o objetivo sobre as dificuldades que essa disfunção traz para a vida educacional de seu portador.

Sabe-se que a realidade educacional que compõem o dia a dia do professor e do aluno, é composta por diversas situações que influenciam diretamente a relação de ambos e por consequência, o processo de ensino e aprendizado. Nesse contexto, os sintomas do TDAH (impulsividade, desatenção e hiperatividade) se manifestam como uma peculiaridade que corrobora para o desequilíbrio desse relacionamento (COSTA, 2010).

Em muitas situações, o docente mal-informado e até mesmo a família, rotulam o indivíduo que porta essa disfunção como preguiçoso, mal-educado, agressivo, entre outros (COSTA, 2010).

Carmo (2013) explica que o TDAH, além de causar implicações no aprendizado de seu portador, tende a marcar a vida deste de forma deprimida, posto que as atividades que geralmente são executadas por qualquer pessoa, tornam-se um grande problema.

Segundo Rohde *et al.* (2003), as problematizações que se ligam ao processo de ensino e aprendizado, ocasionadas pelo TDAH, apresentam-se de duas maneiras. A primeira delas é a forma natural, cujo contexto envolve as dificuldades fixadas pelo processo metodológico do docente, as altas exigências da instituição de ensino, a falta de comprometimento do aluno ou ainda por problemas familiares que acabam refletindo na vida escolar do aluno.

A segunda forma, intitulada como secundária, manifesta-se por meio de patologias que interferem nas habilidades e competências cognitivas do aluno, fazendo com que a maneira como seu aprendizado é concretizado seja completamente alterado, ou seja, a patologia modifica o desenvolvimento natural de seu portador, e secundariamente interfere em sua aprendizagem (CAMPESTRINI; NÜSSNE, 2012).

Na mesma percepção, Campestrini e Nüssne (2012) esclarecem que apesar das limitações no aprendizado, o trabalho do docente, quando bem estruturado, contribui para o

desenvolvimento do intelecto do aluno com TDAH, fomentando assim sua vontade de aprender cada vez mais.

Costa (2010) relata que o docente quando gosta do que faz, exerce sua função de uma forma muito bem elaborada e com isso, tende a conhecer as particularidades que envolvem o aprendizado de cada aluno. Por isso, é visto que o docente pode interferir positivamente no aprendizado do aluno com TDHA.

Nessa percepção,

cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança (BRASIL, 1998, p. 32).

Entretanto, é válido salientar que para que o contexto abordado seja fixado, é preciso que o professor esteja ciente de que o TDAH não atinge somente o comportamento de seu portador, mas também suas propriedades cognitivas (COSTA, 2010).

Benczik (2002) explica que geralmente 20% a 30% dos portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade manifestam limitações bem específicas perante sua habilidade de aprendizado, principalmente no que se refere aos conteúdos teóricos debatidos em sala de aula.

Costa salienta a realidade de que diversas são as situações problemáticas existentes nas salas de aula, devido ao TDAH. A principal, como já debatida ao longo de nossa pesquisa, é a questão da limitação do portador perante as atividades propostas, mesmo que sejam simples e cotidianas. Outra circunstância que vale ser mencionada é o contexto em que o indivíduo com TDAH demonstra estar “sonhando acordado”, isto é, sua atenção fica voltada para algo que necessariamente não é evidente para os demais (COSTA, 2010).

Silva corrobora com nossa pesquisa, enfatizando que o desempenho educacional do portador com dificuldade de aprendizado, pode manifestar instabilidade. De forma mais clara, pode-se relatar que em momentos próximos as notas de suas avaliações apresentam-se de forma variada, ilustrando seu brilhantismo e seu fracasso escolar. Acaso esse portador, manifeste a hiperatividade, a problematização tende a se potencializar, posto que além da dificuldade no aprendizado, este será marginalizado pelos demais colegas de classe (SILVA, 2003).

Nesse contexto, Silva (2009, p. 71) introduz:

A impulsividade dessa criança pode levá-la a falhas no desempenho desejável para a delicada tarefa de interagir socialmente. Em alguns momentos, pode atropelar a atividade do grupinho com interrupções ou gestos bruscos, querer dominar as brincadeiras e impor regras e insistir indelicadamente na continuidade da brincadeira, sem se dar conta de que os coleguinhas já estão cansados.

Por conseguinte, é visto que o TDAH influencia diretamente o processo em que se fixa o aprendizado do seu portador. Além das questões de limitação no que tange sua cognição, percebe-se que quando a disfunção se manifesta de maneira mais agravada, o portador apresenta dificuldade para fazer amigos, o que corrobora mais ainda para que seu período escolar seja marcado por infelicidade.

## **A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE AO TDAH**

Para que se possa obter um bom desempenho do indivíduo diagnosticado com TDAH, inserido do meio escolar, faz-se necessário um trabalho muito bem-feitos por parte dos profissionais devidamente habilitados.

Frente a essa abordagem o pedagogo, por meio da psicopedagogia, favorece a melhoria do desenvolvimento comportamental deste aluno, possibilitando que este possa manter um relacionamento saudável com os demais (STROH, 2010).

Segundo a American Psychiatric Association (2014), cabe a este profissional fomentar métodos educativos que visem à melhoria na qualidade do ensino e aprendizado desenvolvido entre o professor e o discente com TDHA, isto é, é preciso que o processo interventivo contemple o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, emocional, psicossocial, entre outros.

No que se refere ao seu profissionalismo, é interessante destacar que:

A formação é feita em cursos de especialização em universidades públicas e particulares. Não há, atualmente, portanto, como desconhecer o papel relevante desta profissão que tem contribuído para a integração de crianças, adolescentes e adultos que por diferentes razões estão desarticulados do sistema escolar e de instituições nas quais a aprendizagem é o centro (COSTA; GALLINA, 2014, p. 3).

No mesmo contexto, Stroh (2010) chama nossa atenção para o fato de que a atuação do pedagogo se fixa também, por um acompanhamento com a família e os professores da criança diagnosticada, norteando-os para a adoção de metodologias e condutas que atuarão na melhoria do comportamento do portador, obtendo assim uma maior integração deste nos diversos núcleos sociais que embasam nossa sociedade.

No que tange a intervenção do pedagogo, por meio da psicopedagogia, sabe-se que o acompanhamento deste é efetivado como forma de aprimorar o processo de ensino e

aprendizado que envolve o aluno portador do TDAH e seu docente, por meio do aprimoramento dos aspectos cognitivos que fundamentam essa relação (BOSSA, 2000).

Sem em algum momento, for identificado pelo pedagogo algum fator que incite a dificuldade perante a melhoria do ensino e aprendizado do aluno com TDAH, este averiguará suas origens de forma com que sejam percebidas as limitações e conseqüentemente, arquitetada a intervenção psicopedagógica necessária, podendo esta ser preventiva ou terapêutica (BOSSA, 2000).

É de grande importância, destacar a função do pedagogo no processo interventivo do portador do TDHA, posto que seu desempenho é fundamentado na queixa dos docentes e no diagnóstico clínico o quadro fixado (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Resumidamente, sua função consiste em avaliar o portador do TDHA de forma minuciosa, atentando para cada detalhe de seu cotidiano, ou seja, este deve considerar, objetivamente e subjetivamente, os fatores afetivos, cognitivos e sociais que fazem parte da rotina diária do aluno, e com isso perceber que interferem no processo de aprendizado deste e com isso elaborar a forma como a intervenção será fixada (STROH, 2010).

Nessa perspectiva, é válido esclarecer que:

O objetivo da avaliação diagnóstica do TDAH não é de qualquer forma rotular crianças, mas sim avaliar e determinar a extensão na qual os problemas de atenção e hiperatividade estão interferindo nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança e na criança e no desenvolvimento de um plano de intervenção apropriado (BENCZYK, 2006, p. 55, *apud* STROH, 2010, p. 92-93).

Assim sendo, o principal o objetivo do pedagogo frente à problemática do aluno que porta do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, é ofertar métodos para que o aprendizado deste seja promovido da melhor maneira. Este profissional pode identificar as peculiaridades metodológicas que se tornam um problema no aprendizado deste aluno e assim, orientar os docentes sobre quais práticas podem ser adotadas visando o sucesso escolar deste. Em outras palavras, pode-se dizer que o processo avaliativo fixado pelo pedagogo, tende a garantir que as pessoas que lidam diretamente com o portador do TDHA, sejam orientadas da melhor maneira, de forma com que toda problematização seja solucionada (BOSSA, 2000).

Seja no ambiente escolar ou no núcleo familiar, sabe-se que o cotidiano de quem lida diretamente com uma criança portadora do TDHA não é nada fácil. Em geral, como já argumentado, o portador dessa disfunção apresenta baixa estima, fomentando, em algumas situações, o surgimento do quadro de depressão. Por isso, é de extrema importância que a escola

e a família dialoguem constantemente, de forma com que toda atenção necessária para a melhoria do quadro que envolve o TDHA seja efetivada (SMITH, 2012).

Bossa (2000) salienta que a mediação do pedagogo no ambiente escolar é de alta importância, uma vez que seu trabalho interventivo favorece toda instituição de ensino.

Rohde explica que o aluno com TDAH, que geralmente apresenta lacunas na percepção e desenvolvimento de alguns conteúdos, é sugestionado a ter aulas de reforço, visando à melhoria de sua percepção. Já em outras situações, o acompanhamento do pedagogo é voltado para a forma como o discente aprende, objetivando a potencialização suas habilidades cognitivas. Essa situação exige dos docentes uma replanejamento das atividades que são elaboradas pelo discente (ROHDE et al., 2000).

É de grande pertinência que o contexto que envolve o aprendizado desse aluno seja agradável. É preciso que do docente tenha paciência e profissionalismo na elaboração das tarefas com esse aluno. Por esse motivo, a intervenção do pedagogo se manifesta como uma ferramenta de auxílio perante as práticas docentes direcionadas a esse processo. É indispensável que o professor, atente para a pertinência em proporcionar a este aluno atividades curtas e muito bem explicadas, objetivando que o máximo de dados sejam transmitidos para este, de forma individual (ROHDE et al, 2000).

No mesmo contexto, Rohde introduz:

A presença de professores compreensivos e que dominem o conhecimento a respeito do transtorno, a disponibilidade de sistema de apoio e oportunidades para se engajar em atividades que conduzem ao sucesso na sala de aula são imperativas para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo o seu potencial (ROHDE, 2003, p. 217).

Por conseguinte, fica evidente que a intervenção do pedagogo no meio escolar, é de grande pertinência para que o docente atinja seus objetivos ligados ao processo de ensino e aprendizado do aluno diagnosticado com TDHA. Em geral, sua intermediação com o professor, tende a reduzir as limitações do discente, perante a fixação de uma metodologia apropriada, para o quadro diagnosticado. De outra forma, pode-se dizer que a atuação do pedagogo, nesse contexto, visa o auxílio de todos os membros da escola que possuem ligação direta e indireta com este aluno (BOSSA, 2000).

Por se tratar de uma disfunção muito peculiar é visto que grande parte das pessoas que lidam com esse contexto, apresenta um quantitativo considerável de dúvidas, cabendo assim ao pedagogo saná-las e difundir as orientações devidas, quantas vezes for preciso (BRITO, 2006).

Nesse contexto, Bossa evidencia que o diagnóstico elaborado pelo pedagogo, é um instrumento de grande relevância, uma vez que a família e a unidade escolar receberão através deste, as orientações necessárias sobre como proceder diante dessa disfunção. Assim sendo, quando os sintomas forem percebidos, deve-se procurar o mais rápido possível, o profissional para que a intervenção seja efetivada (BOSSA, 2000).

Em face dessas argumentações, é pertinente acrescentar:

[...] no diagnóstico psicopedagógico, o primeiro contato da família como psicopedagogo representa o pedido de ajuda não só para o sujeito que não aprende, mas traz implicitamente a necessidade de ajuda para o grupo familiar como também para a instituição escolar onde o sintoma da nãoaprendizagem vem-se manifestando. [...] Nesse espaço, o paciente é percebido como situação familiar que necessita de ajuda, pois se investiga este sujeito incluído num contexto biopsicossocial, considerando a não aprendizagem como sintoma da dinâmica familiar na inter-relação entre inúmeros fatores, que institui a esse fracasso um significado (ESCOTT, 2004, p. 30).

É pertinente destacar em nosso trabalho bibliográfico, que somente o profissional corretamente habilitado pode ofertar orientações e apoio, perante as problematizações ligadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Os portadores dessa disfunção, na maioria dos casos clínicos, possuem uma visão turva do contexto social que está ao seu redor. Tendem a apresentar uma imagem negativada de tudo, fomentando assim a necessidade de ajuda de seus familiares durante a execução de determinadas atividades e a interação com outras pessoas (BERGER, 2003).

Dando continuidade, Berger (2003) relata que um núcleo familiar saudável tende a manifestar em suas relações a liberdade de expressão e o respeito perante uns aos outros. Tal realidade favorece a melhoria do TDAH na criança.

Corroborando com Berger, é interessante citar a visão de Chraim sobre importância da família tem, perante o desenvolvimento da criança. Assim sendo:

É a partir da família que a criança começa sua história no Universo. Aos poucos, vai tomando consciência do Corpo, do próprio Universo e do Espaço que ocupa nele. [...] A família é a sua primeira sociedade, é nela que a criança começa a ter seus primeiros contatos com a convivência humana. A base familiar representa um porto que precisa ser seguro, capaz de transformar essa criança em um Ser Humano, cada vez mais confiante e encorajado, podendo contar com os adultos à sua volta (CHRAIM, 2009, p. 20).

No que se refere ao processo de diagnóstico e intervenção, o núcleo familiar encontra-se inserido nesse, de forma com que todos os seus membros aprendam a lidar com as dificuldades da criança, auxiliando-a sempre que possível. Na mesma perspectiva, a família entenderá o motivo de sua atenção perante a manifestação do TDHA na criança e ainda irão

perceber que os problemas familiares se relacionam subjetivamente com a intensificação desse distúrbio (BRITO, 2006).

Portanto, fica claro que a atuação do pedagogo perante a família se faz necessário, auxiliando-os e norteando-os em todas as vezes que for necessário. Já a família, é preciso que esta compreenda as limitações da criança diagnosticada com TDHA e ainda, atente para a relevância de auxiliá-la em determinados momentos durante o seu cotidiano, como forma de promover melhorias no quadro efetivado por esta disfunção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final de nossa pesquisa, podemos notar claramente que o pedagogo, possui uma função determinante no sucesso referente ao processo de ensino e aprendizado do discente diagnosticado com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Ficou evidente que o quadro que envolve o portador da disfunção e os demais, que fazem parte do seu dia a dia, tende a constituir situações que fomentam a geração de estresse, que por sua vez influenciam diretamente nas atividades que se relacionam com o desenvolvimento escolar, emocional e social do portador do TDAH.

O TDAH deve ser visto por todos, como um distúrbio neurológico e por isso, é preciso que este seja tratado igual. Seu diagnóstico deve ser embasado em uma análise profunda dos sintomas manifestados e do dia a dia do portador.

Apesar da constatação de que o TDAH implica no processo de ensino e aprendizado de quem o porta, é visto que a atuação do pedagogo se fixa como um instrumento que melhora as habilidades e competências necessárias para a construção do conhecimento desse aluno.

As orientações promovidas pelo pedagogo, tanto no núcleo familiar quanto no educacional, fomentam a resolução dos conflitos gerados por essa disfunção. Em muitos casos, ambos os núcleos desconhecem informações simples, que evitariam muitos casos de estresse.

A metodologia escolar direcionada ao processo de ensino e aprendizado do aluno com TDHA se manifesta como uma realidade fixada no meio escolar. Entretanto, é visto que muitos professores, apesar de terem alunos diagnosticados com essa disfunção, não sabem ou não querem utilizar tal metodologia. Por isso, é preciso que o pedagogo intervenha nesse processo. É de grande importância que os docentes tenham ciência, da pertinência da utilização de uma

metodologia específica para a concretização do processo de ensino e aprendizado desse discente.

Nessa conjuntura, concluímos que a abordagem do tema é de grande relevância para o meio escolar. Perceber a importância da atuação do pedagogo frente aos problemas ocasionados pelo TDHA, no processo de ensino e aprendizado, corrobora para que muitos docentes busquem auxílio.

É válido enfatizar também, que a discussão dessa problemática fomenta a realidade da pesquisa contínua dos pedagogos, perante as problematizações do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade no âmbito escolar, como forma de resolução dos conflitos e limitações que surgem e que poderão surgir.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IVTR)**. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R. A. **TDAH**. Guia completo para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa**: da infância à adolescência. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

BRITO, F. F. **O trabalho com crianças TDA/TDHA: uma intervenção psicopedagógica**. 2006. 47 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicopedagogia, Instituto A Vez do Mestre, Universidade Candido Mendes, Niterói, 2006. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/monopdf/6/FABIANA\\_FRANCO\\_DE\\_BRITO.pdf](http://www.avm.edu.br/monopdf/6/FABIANA_FRANCO_DE_BRITO.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

CAMPESTRINI, D. C.; NÜSSNE, T. M. **TDAH e as Dificuldades de Aprendizagem**: Estratégias para um relacionamento saudável entre a criança e a sociedade. [Novembro de 2012.] Disponível em: <https://psicologado.com/psicopatologia/transtornos-psiquicos/tdah-e->

as-dificuldades-de-aprendizagem-estrategias-para-um-relacionamento-saudavel-entre-a-crianca-e-a-sociedade. Acesso em: 30 abr. 2021.

CARMO, R. E. **TDAH e as dificuldades no processo de ensino aprendizagem da Matemática**. 2013. 41 f. Monografia (Graduação) - Curso de Matemática, Faculdade de Pará de Minas, Pará de Minas, 2013. Disponível em: [http://fapam.web797.kinghost.net/admin/monografiasnupe/arquivos/31032014221209Ramon\\_Monografia.pdf](http://fapam.web797.kinghost.net/admin/monografiasnupe/arquivos/31032014221209Ramon_Monografia.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

CARVALHO, J. A. *et al.* TDAH: considerações sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Científica do Itpac**, Araguaína, v. 3, n. 3, Pub.5 p.1-8, jun. 2012. Disponível em: <http://www.itpac.br/arquivos/Revista/53/5.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CHARACH, A. **Crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: epidemiologia, comorbidade e avaliação**. In: ENCICLOPÉDIA sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância, Canadá, 2013. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2526/criancas-com-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-epidemiologia-comorbidade-e-avaliacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CHRAIM, A. M. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

COSTA, D. G. M. T.; GALLINA, C. P. A atuação do psicopedagogo: importância e contribuição para uma aprendizagem significativa. **Revista de Educação do IDEAU**. Alto Uruguai. 2014.

COSTA, S. A. S. **Um Desafio de Inclusão para Professores: Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2010. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39548/000825089.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CYPEL, S. **A criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade: atualização para pais, professores e profissionais de saúde**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

ESCOTT, C. M. **Interfaces entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

GOMES, C. A. P. **A inclusão do aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2011. 74 f. Monografia (Especialização) - Curso de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS, Universidade de Brasília – UnB, Instituto de Psicologia – IP, Brasília, 2011.

HERRERO, M. J. P. **Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas**. Bauru: EDUSC, 2000.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua. Perguntas e Respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2004.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, vol. 5, n. 4, p. 391 - 402, out./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v5n4/27757.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021

PETRY, A. **Hiperatividade: Características e procedimentos básicos para amenizar as dificuldades.** Professor, Porto Alegre. Abril, p. 47-48, jul./set.,1999.

PHELAN, T. W. **TDA/TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.** 1 ed. - São Paulo - M. Books do Brasil Ltda, 2005.

POETA, L. S.; ROSA NETO, F. Estudo epidemiológico dos sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Transtornos de Comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, n. 3, p.150-155, set.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n3/a04v26n3.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

POLÔNIO, M. L., Aditivos Alimentares e Saúde Infantil, In: ACCIOLY, E., SAUNDERS, C., LACERDA, E. M. A., **Nutrição em Obstetrícia e Pediatria.** 2 ed. - Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara koogan, 2009.

ROHDE, L. A. *et al.* **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, p.7-11, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3788.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, A. B. B. **TDAH: Atualização diagnóstica e terapêutica.** 2. ed. São Paulo: Cada do Psicólogo, 2003.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH, desatenção, hiperatividade e impulsividade.** Rio de Janeiro: Fontanar, 2009.

SMITH, C. **Dificuldades de aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, I.; PINHEIRO, M. A. S. **Co-morbidades.** In: L. A. Rohde & P. Mattos. (Org.). Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (pp. 85-105). Porto Alegre: Artmed, 2003.

STROH, J. B. TDAH – diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p.83-105, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a07.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

# CAPÍTULO 7

## AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Raphael de Andrade Ribeiro

Emiliana Torteloti Freitas

### RESUMO

A grande maioria dos docentes atuantes nas universidades brasileiras possui título de especialista, mestre e / ou doutor. Apesar disso, muitos não desenvolvem competências pedagógicas, visando a formação de conhecimentos mais dinâmicos e aprimorados entre aluno e professor. Vários professores que atuam no meio acadêmico afirmam que o professor universitário não precisa ser didático, pois o perfil do aluno que frequenta a universidade é maduro. Portanto, o aluno tende a buscar seus próprios mecanismos para complementar seus conhecimentos. Nesse contexto, as instituições de ensino superior devem se preocupar com as aulas que estão sendo ministradas em suas instalações. Esta pesquisa torna-se relevante pelo fato de muitos profissionais não atentarem para a importância da didática em suas práticas docentes, no que se refere ao ensino superior. É de suma importância que esta ferramenta pedagógica esteja presente nas aulas. É preciso que o professor compreenda que a docência no ensino superior não exige apenas o domínio do saber. É preciso profissionalismo pedagógico, além da percepção do mundo ao seu redor.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Práxis Pedagógica. Aprendizado.

### ABSTRACT

The vast majority of professors working in Brazilian universities have a specialist, master and/or doctoral degree. Despite this, many do not develop pedagogical skills, aiming at the formation of more dynamic and improved knowledge between student and teacher. Several professors who work in the academic environment claim that university professors do not need to be didactic, as the profile of students who attend university is mature. Therefore, the student tends to look for their own mechanisms to complement their knowledge. In this context, higher education institutions should be concerned with the classes that are being taught in their facilities. This research becomes relevant because many professionals do not pay attention to the importance of didactics in their teaching practices, with regard to higher education. It is extremely important that this pedagogical tool is present in classes. It is necessary for the teacher to understand that teaching in higher education does not only require mastery of knowledge. It takes pedagogical professionalism, in addition to the perception of the world around you.

**KEYWORDS:** Higher Education. Pedagogical Praxis. Learning.

## INTRODUÇÃO

Por um longo período, acreditava-se que as Instituições de Ensino Superior para serem consideradas de alta qualidade, precisariam ter em seu meio acadêmico, docentes com um alto poder de comunicação e conhecimento sobre as diversas perspectivas da disciplina que pretendessem lecionar.

Essa percepção se faz devido ao fato de que, diferente do corpo discente do ensino básico, o ensino superior é composto por adultos e estes, nessa perspectiva, diferenciam-se das crianças no que se refere à sistematização e atenção na assimilação dos conteúdos apresentados pelo professor.

Os universitários quando iniciam sua graduação, já possuem uma “personalidade formada” e por isso, exigem de seus professores apenas as habilidades para transmitir técnicas, conteúdos e esclarecer quaisquer dúvidas. Nesse contexto, muitos docentes alegam que o professor universitário não precisa ser didático.

Até poucos anos não havia uma cobrança sobre o professor estar ou não preparado pedagogicamente para lecionar na educação superior. O que existia, era um cuidado em saber o grau de competência, no que se refere ao conhecimento que seria ministrado nas salas de aula.

O professor que atua no ensino superior, precisar conhecer de forma significativa a disciplina que irá lecionar, entretanto ele precisar dominar práticas pedagógicas que irão aprimorar a forma como suas aulas serão ministradas. De nada adianta o docente dominar o conhecimento necessário, se este não consegue transmitir a essência dos conteúdos para seus alunos.

Diante do que foi argumentado, enfatizamos que nosso estudo tem o objetivo de refletir e evidenciar a importância da didática, como prática docente no ensino superior. Debater essa temática tende a despertar nos profissionais do meio acadêmico a necessidade de se capacitarem e conseqüentemente, ampliarem suas habilidades pedagógicas visando à melhoria do ensino.

## CONTEXTO HISTÓRICO-EVOLUTIVO DA DIDÁTICA

Para entender a importância da didática no ensino superior, é preciso conhecer perspectivas e concepções, que quando associadas a seu processo histórico-evolutivo, tendem a complementar nossa reflexão a respeito do tema estudado.

Por conseguinte, Pimenta e Anastasiou (2008) iniciam nossa reflexão, afirmando que o termo “didática” era utilizado na Antiga Grécia, como um adjetivo direcionado ao ato de ensinar. Tal ação era tida por meio dos mais velhos em relação aos mais novos, tanto no âmbito familiar quando no público. Apesar dessa realidade, a didática, só adquiriu um delineamento metodológico mais aprofundando no século XVII, através de princípios criados por Comênio (1562-1670), em sua criação intitulada DIDÁTICA MAGNA.

Comenius (1997) em sua obra defende a importância da Didática para a melhoria do ensino e do aprendizado na vida do homem. No que tange à discrepância ente aprender e ensinar, o próprio diz:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (COMENIUS, 1997, p. 23).

Silva (2014) explica que as contribuições de Comênio para a didática, trouxeram consequência positivas para a estrutura do atual sistema educacional. Segundo a pesquisadora, como exemplificação disso, cita-se o fracionamento do conteúdo por ciclos, a manifestação de um ensinamento partido do simples para o complexo e a introdução disciplinas no currículo educacional, como matemática, línguas, ciências e filosofia.

Damis traz à baila um relato onde se constata a evolução da Didática de forma concomitante com o processo evolutivo educacional.

Desde os jesuítas, passando por Comênio, Rousseau, Herbart, Dewey, Snyders, Paulo Freire, Saviani, dentre outros, a educação escolar percorreu um longo caminho do ponto de vista de sua teoria e prática. Vivenciada através de uma prática social específica – a pedagogia -, esta educação organizou o processo de ensinar-aprender através da relação professor aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir-assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade (DAMIS, 1988, p. 13).

Dessa maneira, observamos que a Didática e suas perspectivas, são analisadas e defendidas há séculos por estudiosos, que tinham o objetivo de melhorar a forma como a educação era disseminada.

Diante do quantitativo de informação existe sobre a Didática, é interessante para nossa pesquisa, fazer um paralelo entre a evolução histórica da Didática e algumas teorias pedagógicas que fundamentam a estrutura de nosso sistema educacional.

Nessa percepção, Damis (2010, p. 206) informa que:

Historicamente, os conhecimentos produzidos sobre arte de ensinar caminharam da ênfase no ensino para a aprendizagem, da transmissão de conhecimentos pelo professor para a orientação de atividades para estimular o pensamento e a reflexão do estudante, da importância de planejar contingências de reforço, com o objetivo de alcançar formas específicas de comportamentos, para regular aprendizagens e desenvolver competências nos estudantes. Enfim, o entendimento produzido sobre o ato de ensinar caminhou, historicamente, no sentido de priorizar ora um ora outro elemento que constitui o ato de ensinar.

Freitas (1988) esclarece que a forma de ensino proposta pela Pedagogia Tradicional demarca uma época em que a educação assumia uma postura religiosa, uma vez que o objetivo desta era o de realizar um trabalho para que o indivíduo se aperfeiçoasse como ser humano.

Nessa perspectiva, as aulas eram fundamentadas em exposições e o professor era tido como o centro de todo saber. Em nenhum momento, consideravam-se as experiências já vivenciadas pelos alunos (FREITAS, 1998). Em outras palavras, “o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno cópia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende” (BECKER, 1994, p.89).

Ao explorar a essência da Pedagogia Tradicional, Veiga (1989, p. 44) esclarece que “a Didática é compreendida como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente”, que “separa teoria e prática, sendo a prática vista como aplicação da teoria, e o ensino como forma de doutrinação”.

Ao analisarmos a Pedagogia Renovada, perceberemos que esta também é conhecida como Escola Nova. A idealização deste modelo renovado foi o de implantar um modelo educacional onde o indivíduo tinha que “aprender a aprender”.

Segundo Veiga (1989, p. 52), na Pedagogia Renovada a Didática era vista:

[...] como um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentados nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico.

Dando continuidade ao debate, o mesmo autor (1989) explica que a Didática dentro da Pedagogia Tecnicista assumiu uma postura mais eficiente perante o sistema educacional. Seu objetivo foi o de desenvolver métodos que definiriam o que os professores e aluno deveriam fazer. De outra forma, pode-se dizer que aqui, a Didática foi idealizada para ser um método estratégico no processo da construção do conhecimento (VEIGA, 1989).

Findando nossa análise paralela da evolução do sistema educacional em conjunto com a Didática, analisaremos agora a Pedagogia Crítica.

Esta corrente vê o meio escolar como um conjunto, inserido dentro de uma sociedade, que através da democracia busca transformá-la. Saviani (2012, p.10) explica que essa corrente educacional “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação”.

Na Pedagogia Crítica encontramos uma Didática diferente de todas as outras. Nessa corrente, a Didática assume uma postura voltada para a forma como o conhecimento é produzido e assimilado pelo aluno. Existe, por meio dela, uma grande preocupação na forma de atuação do docente.

A Didática Crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. A Didática comprometida procura compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola (VEIGA, 1989, p.75).

Em suma, percebemos que o trajeto histórico da Didática até os atuais dias, se manifesta de forma diversificada, posto que cada época é marcada por uma perspectiva pedagógica fundamentada da realidade política e social vivenciada. E com isso, podemos inferir que tal processo acontece nos atuais dias, uma vez que o homem não para de inovar métodos e técnicas que visam a melhoria da forma de ensinar e de aprender.

Prosseguindo, Charlot (2000), argumenta que homem ao nascer é visto como um ser imperfeito, posto que não é detentor do conhecimento necessário para ser completo. Dessa forma, o indivíduo deve suprir suas deficiências e conseqüentemente, por meio da educação, alcançar seu objetivo.

Nesse contexto, a didática é tida como um fator primordial para que o homem evolua como ser posto que é através dela que os conteúdos são sistematizados e ensinados de forma metodológica aos indivíduos (CHARLOT, 2000).

A prática do ensino consiste em algo complexo, tendo como base a relações entre aluno e professor. Nesse contexto, o processo de ensino pode se tornar algo complexo e cansativo, uma vez que a relação entre docente e discente pode ser alterada com o passar do tempo. Baseando-se nesse contexto, Gil (2010) esclarece que a didática é a base para o bom relacionamento entre aluno e professor, uma vez que esta é tida como o ato de ensinar tudo a todos.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 48-49), corroboram com nossa reflexão ao afirmar que a função da didática consiste em:

[...] compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.

Libâneo (2002) complementa o discurso de Gil, argumentando que a didática é um instrumento que atua a favor do professor e aluno, visto que ela explora a forma como a educação se efetiva na sala de aula. Em outras palavras, a didática tende a estruturar o método que norteará o processo ensino e aprendizagem, garantindo assim que um conhecimento sadio seja construído da melhor maneira.

Vale destacar ainda, que a didática “propõe ação fundamentada que reúna conhecimentos de diversas áreas, integrando-as segundo uma intencionalidade político-ideológica voltada para o processo de aprendizagem” (BRUNO, 2007, p. 89).

Assim sendo, podemos perceber que a didática atua no campo educacional como um instrumento que potencializa a forma como determinados assuntos são ensinados e assimilados dentro da sala de aula. Nesse contexto, percebemos que o docente por meio da didática tende a criar sistemas metodológicos que serão base para a construção de conhecimento mais qualitativo, contribuindo assim para que o homem alcance seu objetivo na busca pelo saber.

## **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO**

Para que nosso debate a respeito das concepções que envolvem importância da didática no Ensino Superior se torne mais completa, é preciso fazer uma análise do contexto que envolve a relação professor-aluno. Entender essas perspectivas fundamentarão vertentes que associadas à didática, promoverão uma melhoria na assimilação de teorias e técnicas por parte do discente.

Quando se pensa em educação, temos que ter ciência de que esta abrange diversas perspectivas que se inter-relacionam e se completam, fundamentando assim, o contexto que engloba a relação entre aluno e professor.

Vasconcelos et al. (2005) explicam que o relacionamento entre professor e aluno é embasado em ações mútuas, ou seja, pelas ideias debatidas e pelo relacionamento construído por ambos. Nessa percepção, essa forma de interação não se simplifica apenas ao processo intelectual direcionado à produção do conhecimento científico, mas sim a algo amplo, envolvendo aspectos afetivos e motivacionais.

Desse modo, fica evidente a importância que a relação professor-aluno tem para a construção do conhecimento científico, uma vez que a forma sadia que esse convívio se desenvolve, aprimora a percepção dos conteúdos pelo discente (BRAGA, 2012).

Uma grande necessidade existente no ensino superior é a do docente conhecer melhor seus alunos. Promover uma aproximação resulta na promoção de um ensino com um pouco mais de afeto e conseqüentemente, na melhoria da assimilação das argumentações feitas pelo docente em sala de aula.

Na mesma percepção, Fernandez (1991, p. 47-52) leciona:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Com isso, [fica esclarecido] que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, psicopedagogos, conteúdo escolar, livros, escrita, [não] acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Nessa sequência, “[...] o professor deve conhecer de perto seus alunos, estar familiarizado com os processos através dos quais eles raciocinam para, então, ser capaz de organizar a situação de aprendizagem” (CIANFA, 1996, p. 81).

Inferimos então, que a partir do momento que o docente se permitir conhecer seus alunos de uma forma mais aprofundada, o cotidiano em sala de aula tende a melhorar e com isso, o professor poderá organizar-se didaticamente para a promoção de aulas mais enriquecedoras e produtivas.

Furlani (2004) explica que, na visão do discente, a universidade só atinge seu objetivo quando proporciona ao aluno vivências enriquecedoras, fundamentadas na teoria e nas relações efetivadas em sala de aula.

Outrossim, nota-se que a prática docente se torna uma ação de grande importância para que o aluno não se frustre diante de suas expectativas para com o ensino superior.

No que tange a prática docente na universidade é válido frisar que essa se fundamenta sob três aspectos – a temática da área na qual o profissional tem conhecimento; a visão que o docente tem a respeito da educação, do ser humano e da sociedade; e as habilidades e competências que fundamentam seu comportamento pedagógico em sala de aula (SANTOS, 2001).

No que se refere o comportamento pedagógico do docente, vale destacar que este abrange procedimentos didáticos que nortearão a forma como os conteúdos e as técnicas serão apresentados ao aluno. A forma como o profissional atua em sala de aula, substância sua capacidade como docente. Por outra forma, percebe-se a capacidade do docente, através da forma que ele levanta hipóteses, pesquisa novas teorias, centraliza problemas e até mesmo elabora novas respostas durante suas aulas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O docente que atua no ensino superior, por mais capacitado que seja, não pode ser visto como um “detentor do saber”, nem o processo de ensino e aprendizado como um simples processo de transmissão da teoria. É preciso, nesse contexto, que o profissional reflita sobre sua atuação como educador e aprimore, por meio de processos didáticos, as lacunas pedagógicas que apresentam deficiência (PEREIRA apud PACHANE; PEREIRA, 2017).

Assim sendo, diante das argumentações debatidas nesse capítulo, percebemos que a relação entre professor e aluno é de grande importância para que o aluno alcance suas expectativas durante sua vivência no ensino superior. Englobar boas práticas pedagógicas a essa relação, tendem a aperfeiçoar todas as aulas e por consequência, haverá uma melhoria na maneira que as temáticas serão incorporadas pelo aluno.

## **IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR**

Uma entidade educacional, voltada para a oferta de um ensino de qualidade, deve se preocupar com o perfil dos docentes que irão atuar dentro de salas de aula, ou seja, é preciso que o profissional preencha determinados requisitos científico metodológicos para atuar como docente (FERREIRA, 2010).

Ferreira (2010) explica que dentro desse contexto, as aptidões que mais são enfatizadas são as habilidades que envolvem planejamento, execução e a didática utilizada durante as avaliações.

Nessa percepção, fica claro que docente ao lecionar no nível superior, deve assumir uma postura altamente didática. Em outras palavras, ele deve se comprometer com a disciplina, mostrando ser um profissional polivalente, capaz de aprimorar seu conhecimento através de fundamentos de outras áreas do saber.

No processo de ensino e aprendizagem, um fator de grande importância que se destaca, como já antes mencionado, é a relação entre o professor e o aluno. Esta relação, através da didática, tende a ser aprimorada e enriquecida durante o cotidiano acadêmico, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem “consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno” (LIBÂNEO, 2002, p.6).

Nessa circunstância, Perissé (2004, p. 45) acrescenta:

Para fazer com que alguém preste atenção em mim preciso ser um estímulo suficientemente interessante. Para que alguém concentre sua atividade psíquica sobre mim, professor, e, ouvindo-me consiga fixar-se nas minhas palavras, nos meus gestos, consiga definir e selecionar percepções, absorver conceitos [...] para que tal concentração aconteça, preciso desdobrar-me. Só assim conquistarei a atenção de meus alunos, seja essa atenção espontânea ou voluntária, despertando neles o processo intelectual, afetivo e volitivo.

Fica nítido que a relação entre o docente e seu aluno se tornam atributos fundamentais para a produção de um conhecimento com qualidade. Apesar disso, existem casos em que os profissionais, devido a falta de didática efetivam um trabalho precário em suas salas de aula, isto é, “[...] muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com predominância da primeira. Por essa razão tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática [...]” (GIL, 2010, p.5).

Antunes complementa o entendimento proposto por Gil (2010) ao explicar que atualmente, tais docentes se preocupam apenas com os princípios e as temáticas contidas na disciplina. Conhece-los é de grande importância para o bom rendimento da aula, porém, se preocupar como o aluno assimilará tal conhecimento é crucial (ANTUNES, 2002).

Para evitar tais problemáticas, o professor pode por meio da didática, fazer uma reflexão sobre como seus ensinamentos são entendidos pelos alunos. É importante que nesse momento, o educador perceba como os temas são abordados e assimilados por parte do discente.

Ratificando a argumentação acima, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 49) esclarecem que:

A tarefa da didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama de ensinar (...); por em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em

construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar (...); proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.

É de grande importância que os docentes vivenciem a didática no ensino superior, não só pelo fato de ela ser um instrumento pedagógico de grande eficiência para a produção do conhecimento, mas também, por que através dela o aluno conseguirá entender determinadas teorias, que adequadas ao seu cotidiano, tendem a promover um ensino de qualidade (SANTO; LUZ, 2013).

Vivemos em um momento, onde a originalidade e o aperfeiçoamento são fundamentais para o desenvolvimento e manutenção da sociedade. Desse modo, é preciso que as universidades se preocupem em ofertar a seus docentes um suporte didático. Perceber essa necessidade acarretará um futuro brilhante para todos, posto que os graduandos de hoje, são os profissionais que atuarão em nossa sociedade amanhã.

Em outras palavras,

A força da universidade não está no pretensão monopólio sobre o conhecimento. Está, sim, na capacidade de gerar um tipo especial de conhecimento, na habilidade em trabalhar com ele e, principalmente, na competência em formar e educar pessoas para continuarem a executar ambas as tarefas. A força da universidade, sua característica mais singular está na aliança entre educação e avanço do conhecimento (STEINER; MALNIC, 2006, p.42).

Assim sendo, fica claro que é dever da Instituição de Ensino, ao ofertar um curso de graduação, se preocupar com o delineamento didático das aulas efetivas em seu meio. Atentar para essa peculiaridade, é fornecer garantias de que o aluno assimile todo conteúdo e técnica desenvolvida e posteriormente os ponha em prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo de nossa presente pesquisa, evidenciamos a importância da didática como instrumento de aperfeiçoamento do trabalho efetivado pelo docente no ensino superior.

A metodologia desenvolvida pelo professor deve estar diretamente ligada à didática por ele desenvolvida, uma vez que seu trabalho é voltado para suprir as demandas emanadas pela sociedade.

Esta pesquisa fundamenta-se em autores reconhecidos no meio educacional e acadêmico. Nessa percepção, diante de todos os fatos, nota-se claramente que a didática quando

aprendida e utilizada pelo docente, atuará como um elemento benéfico na formação profissional do docente e do discente, favorecendo assim um aumento na qualidade das relações efetivadas no meio acadêmico, principalmente as que se referem ao processo de ensino e aprendizado.

Procuramos esclarecer a todo o momento que um dos grandes desafios do ensino superior, na contemporaneidade, não se dirige à falta de profissionais capacitados, no que se refere o domínio dos conteúdos. Mas, sim a falta de práticas pedagógicas que são fundamentais para que o crescimento intelectual do ser humano.

É nítido que a didática é tida como a “arte de ensinar tudo a todos”, ou seja, mediante sua associação dela com a prática docente que ocorrem melhorias nos padrões metodológicos de ensino, ocasionando uma maior propagação do conhecimento desenvolvido nas salas de aula.

A didática quando estudada de forma aprofundada, torna-se uma ferramenta que valida a forma de atuação do professor, facilitando assim o processo de ensino e aprendizado.

Vale citar em nossa conclusão, que a didática é um instrumento de grande importância para aprimorar a relação entre aluno e professor. Nesse contexto, quando ocorre o estreitamento dos laços entre professor e aluno, percebe-se que há uma melhoria na forma em que o aluno aprende os conteúdos e na forma como o professor debate os temas.

A didática hoje se posiciona como uma das bases para o sucesso educacional no ensino superior. Debater questões ligadas a esse tema, tendem a despertar nos docentes a necessidade de se atualizarem pedagogicamente. Atentar para essa peculiaridade, é um dos passos que farão com que a universidade alcance a expectativa dos alunos que nela ingressam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G.; PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar**. Novas Formas de Aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASBAHR, F. S. F.; SANCHES, Y. C. S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.19, n.1, p.89-96, jan./jun. 1994.

BRAGA, E. **A relação professor aluno: por que as mentes são perigosas?** 2012. Disponível em: <http://liliacamposmartins.blogspot.com.br/2012/10/a-relacao-professor-aluno-por-que-as.html>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRUNO, A. R. B. **Aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática.** 2007. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CIANFA, C. R. L. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos.** 1996. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

COMENIUS, J. A. **Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DAMIS, O. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1988.

DAMIS, O. T. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, S. I. L. F. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, M. A. **A didática na formação docente do ensino superior.** 2010. 37f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FREITAS, L. **A produção de ignorância na escola.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FURLANI, L. M. T. A parceria e a aproximação na relação professor-aluno na universidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores.** 2.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2010.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior.** Brasília: Inep, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e Novos Temas.** Goiânia: Edição do Autor, 2002.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários.** 2017. Disponível em: <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/AntecedentesContexto/GestionSocialConocimiento/importanciadelaformaciondidacticopedagogica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

- PERISSÉ, G. **A arte de ensinar**. São Paulo: Francisco Luna, 2004.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTO, E. E.; LUZ, L. C. S. **Didática no Ensino Superior: Perspectivas e Desafios**. Natal-RN. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201/3366?>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 69-82, jan./mar. 2001. Disponível em: <http://regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf?>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- SAVIANI, D. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, v. 7, 2012.
- SILVA, T. H. S. **A constituição da docência por professores do ensino superior: um estudo sobre as pluralidades da faculdade de educação - UFJF**. 2014. 81f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora – MG, 2014.
- STEINER, J. E.; MALNIC, G. **Ensino Superior: Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.
- VASCONCELOS, A. A. *et al.* **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. 2005. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/a%20presenca%20do%20dialogo%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

# CAPÍTULO 8

## O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Raphael de Andrade Ribeiro

Emiliana Torteloti Freitas

### RESUMO

Os alunos fazem parte de uma sociedade global, onde as informações são acessadas em qualquer lugar e a qualquer hora. Nesta conjuntura, o professor que leciona a disciplina de História, apresenta-se como um guia das principais perspectivas que fomentam a capacidade do aluno para melhorar a sua criticidade, perante o conjunto de acontecimentos fixados no passado e no presente. Assim, este estudo bibliográfico fundamenta-se na necessidade de elaborar mais investigações como essas a serem realizadas no meio educacional. Perceber a relevância que a reflexão sobre os conteúdos da disciplina de História tem para o desenvolvimento crítico dos nossos alunos tende a promover, num futuro próximo, melhorias na nossa sociedade. Diante dessa abordagem, vale ressaltar que este estudo tem como objetivo discutir com clareza os principais aspectos que embasam o ensino de História na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** História. Práticas de Ensino. Aprendizagem. Atualidade.

### ABSTRACT

Students are part of a global society where information is accessed anywhere and anytime. In this juncture, the teacher who teaches the subject of History, presents himself as a guide to the main perspectives that foster the student's ability to improve his criticality, in view of the set of events fixed in the past and present. Thus, this bibliographical study is based on the need to elaborate more investigations like these to be carried out in the educational environment. Realizing the relevance that reflection on the contents of the discipline of History has for the critical development of our students tends to promote, in the near future, improvements in our society. Given this approach, it is noteworthy that this study aims to clearly discuss the main aspects that underlie the teaching of history in contemporary times.

**Keywords:** History. Teaching practices. Teaching. Learning. Present.

### INTRODUÇÃO

Diversas são as possibilidades de se ministrar os conteúdos proporcionados pela disciplina História. Todavia, os mais relevantes direcionam-se às perspectivas fixadas pela sociedade contemporânea. De outra forma, pode-se relatar que os núcleos sociais aclamam por métodos mais dinâmicos, voltadas para o perfil do discente do século XXI (OLIVEIRA, 2013).

Fundamentado nessa realidade globalizada, é pertinente salientar a existência do tradicionalismo educacional em alguns âmbitos escolares, que tendem a limitar o aprimoramento do senso de cidadania do indivíduo.

Infelizmente a metodologia tradicionalista, tende a levar o aluno a conhecer os fatos históricos de uma forma isolada, limitando assim sua percepção perante o contexto social em que estes ocorreram, sem falar que tal abordagem pode ainda, manifestar-se de forma repetitiva, corroborando para que as aulas de História se tornem cansativas e desgastantes (CABRINI *et al.*, 2005).

De forma a modificar esse cenário, é visto que diversos docentes utilizam a tecnologia como um mecanismo de melhoria de suas práticas, fomentando o dinamismo em suas aulas e como consequência, despertando no aluno a vontade de aprender mais sobre os conteúdos da disciplina (BATOS, 1997).

## **A ESCOLA TRADICIONAL NO BRASIL**

O processo de ensino no Brasil teve como fundamentação a metodologia jesuíta, embasada na obediência e na disciplina, tendo o plano de estudos como o principal método voltado para a criação de um ser humano enciclopédico. Posteriormente, os valores e as ideias direcionadas à cultura foram introduzidas no território brasileiro, no período colonial, por meio das famílias europeias que aqui se instalaram (ALTOÉ *et al.*, 2012).

Nessa conjuntura, salienta-se que a pedagogia tradicionalista se manifesta como uma ferramenta que porta em sua essência valores conservadoristas, sendo sua principal característica a preocupação em fixar um ensino clássico através de práticas docentes arcaicas (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Na mesma linha de raciocínio, percebe-se que a pedagogia tradicional tem como inspiração, para sua efetivação, os modelos capitalistas dominantes, posto que sua idealização foi a de educar popularmente um grande grupo de pessoas, visando sua organização global, para realizações de tarefas (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Segundo Saviani (2008), a pedagogia tradicionalista utilizada na formação dos intitulados “sistemas nacionais de ensino”, elaborados início do século XIX, eram inspirados na idealização de que a educação era uma prerrogativa de todos, onde essa era responsabilidade do Estado.

A ideia principal que embasava a estrutura ideológica do ensino era a de que a educação serviria aos interesses das novas classes capitalistas que emergiam, ou seja, a burguesia dominante objetivava a construção de um meio social democrático, visando a extinção do antigo regime político (SAVIANI, 2008).

Dessa maneira, o pesquisador, salienta que educação era tida como uma das bases desse período de transição, posto que esta reduzia a ignorância da sociedade e fomentava o desejo pela consolidação de uma democracia por parte de seus cidadãos, que até então eram tidos como serviçais (SAVIANI, 2008).

No mesmo contexto, Saviani explica que o indivíduo que não era detentor de quaisquer tipos de conhecimento, era segregado da sociedade. Em face dessa elucidação, fica claro que a educação era tida como um tipo de cura para a ignorância, de forma a reduzir os índices de marginalidade por meio da assimilação dos conteúdos transmitidos pelo professor (SAVIANI, 2008).

Complementando sua abordagem, Demerval Saviani elucida:

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola anteriormente descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional (SAVIANI, 2008, p.6).

Na visão de Leão (1999) os princípios que norteiam a metodologia utilizada pelas escolas tradicionais, são confundidos em muitas situações, com as próprias bases da escola, isto é, as teorias educacionais, os paradigmas de ensino, entre outros parâmetros de grande importância, utilizados na contemporaneidade, são percebidos por muitos, como uma extensão dos métodos que fundamentam o ensino tradicionalista.

Com base na percepção dos pesquisadores acima citados, Gohn (2011) enfatiza a importância do desenvolvimento de métodos mais dinâmicos e criativos, por parte da instituição de ensino, buscando articular e estimular a melhoria na forma que o conhecimento é concretizado por parte dos alunos, colaborando assim para que este aprenda a resolver, individualmente e/ou coletivamente, os diversos problemas existentes na sociedade.

Assim sendo, entende-se que a escola tradicional limitou, em grande parte, o desenvolvimento do real senso de reflexão, cidadania e criticidade em seus alunos, de forma com que estes não eram preparados para viver em uma sociedade crítica, mas sim reproduzir o conhecimento que lhes era transmitido.

Por conseguinte, observa-se o quão importante é renovar as práticas docentes utilizadas no ensino contemporâneo. Por isso, é preciso que estas sejam aprimoradas e trabalhadas corretamente em sala de aula, fomentando assim a qualidade do conhecimento desenvolvido, de forma concomitante, entre aluno e professor.

## **PERSPECTIVAS TRADICIONALISTAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Visando a melhoria do referencial teórico aqui fixado, é de grande pertinência argumentar sobre a metodologia tradicionalista, que por longas décadas foi desenvolvida nas salas de aula.

Dessa forma, Toledo (2012) argumenta que o ensino de História, por longas décadas foi abordado de forma tradicionalista, onde o docente utilizava a memorização, em conjunto com aulas totalmente expositivas, como principais fatores para transmissão dos conteúdos aos seus alunos.

Nessa conjuntura, o estudar da disciplina História passou a ser visto apenas como uma ferramenta de memorização de datas, nomes e fatos que ao longo das décadas foram fixados em toda parte do mundo (TOLEDO, 2012).

Em face dessa argumentação, é oportuno destacar que essa metodologia de ensino, é criticada por muitos pesquisadores do âmbito educacional, devido à realidade de que esta não aprimora o desenvolvimento reflexivo dos fatos históricos, isto é, através dessa metodologia o aluno fica impedido de perceber o contexto em que cada fato ocorreu devido à limitação proporcionada pela memorização do conteúdo (TOLEDO, 2012).

Jacomel (2007) insere um parêntesis em nossa abordagem, ao salientar que a História, como disciplina educacional ministrada no território brasileiro, tem em sua essência aspectos ligados à cultura, a identidade pessoal, a política, a cidadania, entre outros e justamente por isso, estes devem fazer parte da proposta docente metodológica de cada docente.

Com base nesse entendimento, é possível afirmar que a visão crítica da história é a de “[...] levar progressivamente o aluno a reconhecer a existência da história crítica e da história

interiorizada, a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas, a distinguir suas diferentes exigências e suas ligações inseparáveis” (BITTENCOURT, 1997, p.11).

No tange as práticas metodológicas tradicionais, Altoé *et al.* (2012) explica que os conteúdos por meio delas expostos, são fundamentados em literaturas, conhecimentos científicos e obras de grande relevância para o sistema educacional. Seu foco é voltado para a transmissão dos conteúdos ao aluno, de forma que o este entendesse que todas as informações repassadas eram tidas como verdades absolutas, inquestionáveis e universais.

Mediante esse contexto, hoje se percebe que o processo de ensino conservador é segregado pela grande maioria dos pedagogos, uma vez que sua essência é direcionada à condenação do senso crítico do discente, calando-o de forma severa (FREIRE, 1979).

Na mesma linha de raciocínio, Freire salienta que na contemporaneidade é possível dizer que os métodos docentes são voltados para a fixação de um diálogo entre aluno e professor, onde ambos podem e devem expor suas concepções e entendimentos em face do conteúdo abordado em sala de aula (FREIRE, 1979).

De forma a complementar o entendimento proporcionado por Freire (1979), Mizukami acrescenta que:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (MIZUKAMI, 2013, p.11).

Bittencourt (2011) leciona que perante os métodos tradicionais de ensino, a disciplina História sentiu a necessidade de ser inovada, de forma com que sua contextualização fosse voltada para o ensino contemporâneo, fomentando assim o interesse dos discentes em aprender um pouco mais sobre suas perspectivas.

No mesmo contexto, pode-se evidenciar que após iniciado o século XX, algumas vertentes que envolvem a educação em nível fundamental e médio, no Brasil, passaram a ter fundamentos em comum, de modo que os alunos começaram a ser considerados como indivíduos ativos na construção do seu saber. Tal renovação sistemática mostrou-se eficiente perante a percepção dos discentes, no que tange o entendimento dos conteúdos históricos (BITTENCOURT, 2011).

Ainda sobre o ensino tradicional, Snyders (1974) enfatiza que este somente será superado, após uma profunda análise crítica de suas bases e conseqüentemente, uma avaliação

visando seu aprimoramento. Por isso, debater as vertentes da educação tradicionalista, aprimora a qualidade de nossa pesquisa.

Dando continuidade ao seu posicionamento, Snyders relata- que a educação tradicionalista norteia o discente para um contato com grandes feitos e marcos histórico em nossa sociedade. Todavia, sua falha em termos pedagógicos, acontece devido à consideração do docente como centro do conhecimento (SNYDES 1974, *apud* MIZUKAMI, 2013).

Direcionado nossa percepção para os conteúdos da disciplina História, é visto claramente a existência de temáticas direcionadas à abordagem evolutiva do homem pré-histórico até a contemporaneidade, podem comprometer a percepção crítica do aluno perante a temática trabalhada em sala de aula, devido ao fato de que este a enxergará como um processo meramente cronológico e até mesmo fracionado (CABRINI *et al.*, 2005).

De maneira mais aclarada, os mesmos pesquisadores (2005) citam:

Queremos ressaltar que a questão não é tão-somente qual conteúdo de história tratar, mas, sobretudo, como trabalhar esse conteúdo. É preciso que fique claro que, quando dizemos que se deve abandonar as divisões tradicionais da dita história geral (antiga, medieval, moderna e contemporânea), não queremos dizer que não se deva tratar como objeto de estudo nada do que elas abordam. Obviamente, não é questão de se repudiar in totum, e assim tão tranquilamente, todo esse respeitável cabedal de conhecimento produzido em todos esses séculos – o qual é muito importante para todos nós. O que estamos propondo é que você, professor, de uma volta definitiva de 180° em relação a essa visão de processo histórico, que constitui o chamado “conteúdo tradicional”, que essa visão seqüencial, que não se preocupe em como esgotá-la, pois ela implica uma concepção de história que é preciso ultrapassar. Não queremos dizer que, respeitamos os princípios de trabalho que estamos discutindo, você não possa fazer, por exemplo, um produtivo exercício de reflexão histórica com seus alunos, em cima de temas como a educação em Esparta e Atenas, o chamado descobrimento do Brasil etc., um deles aparentemente bem distante no tempo de seus alunos, e outro, considerado mesmo dos mais tradicionais (CABRINI *et al.*, 2005, p.41- 42).

Portanto, é necessário que a visão sobre os métodos que delineiam os conteúdos de História, sejam revistos e atualizados. Renovar as vertentes que fundamentam o processo de ensino e aprendizado dos conteúdos abordados por esta disciplina, é um dos mecanismos que fomenta o interesse do aluno em aprender cada vez, corroborando assim para que este entenda os fatos e reflita sobre cada um deles, se tornando assim mais crítico (CARVALHO, 2009).

## **A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE E DA CIDADANIA A PARTIR DAS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS**

Bittencourt entende que um dos focos que aprimoram a qualidade do ensino de história nas escolas, é sua relação com a formação crítica dos alunos, de forma que suas identidades

nacionais sejam aprimoradas através dos debates fixados no âmbito escolar (BITTENCOURT, 2011).

Nessa perspectiva, as diversas orientações encontradas nas diretrizes curriculares, tendem a afirmar que a disciplina História, deve se incumbir sobre a formação e o delineamento da cidadania dos indivíduos, valorizando sua capacidade intelectual e suas habilidades e competências, direcionando-as ao desenvolvimento de seu aprendizado (BITTENCOURT, 2011).

Vale destacar ainda, que a História, através de seu delineamento metodológico corrobora para que o aluno consiga se estabelecer temporalmente, efetivando assim sua compreensão perante as relações desenvolvidas no passado e refletidas no presente (BITTENCOURT, 2011).

Em face da abordagem fixada por Bittencourt (2011) é pertinente citar:

Compreendemos história como o estudo da experiência humana no passado e no presente, pois, a história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveu e pensou suas vidas e de suas sociedades através do tempo e do espaço, permitindo que experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação assumindo formas diferenciadas, e que é produto das ações dos próprios homens, estudar história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade possibilitando comparações (FONSECA, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Jacome (2007) notabiliza que ao promover o conhecimento através da historicidade dos fatos que originaram nossa sociedade, o desenvolvimento do saber coletivo por aluno do aluno é fixado, e com isso seu senso crítico tende a ser um pouco mais melhorado.

Fundamentando nossa argumentação na filosofia do conhecimento, que tem seu foco no indivíduo que conhece e no objeto que é conhecido, a historicidade concomitantemente com senso lógico e crítico, constituem umas das bases fundamentais para a fixação do conhecimento (JACOME, 2007).

Na mesma conjuntura, é possível frisar que essa revolução dos métodos utilizados no ensino de História, colaboram para a que o indivíduo aprimore sua visão perante a sociedade, de forma a desenvolver sua criticidade e cidadania perante algumas realidades existentes em nossa sociedade (JACOME, 2007).

Complementando, pode-se dizer que o ensino de História:

[...] vem do desenvolvimento de um pensamento ou de uma consciência histórica embasada na vida prática que passa por um processo de formação e, essa consciência formada historicamente olha para o passado e é capaz de reconhecer a especificidade do tempo presente, é capaz de reconhecer o seu lugar no presente, tendo como

referência o passado. Desenvolver uma competência interpretativa do passado e do presente é o objetivo de todo aprendizado histórico (SILVA; GONÇALVES, 2015, p.3).

Na visão de Fonseca (2003), a sociedade contemporânea não aceita mais a escola como uma simples ferramenta de dominação social, como era feita pelo ensino tradicionalista.

Por conseguinte, fica entendido que a renovação dos métodos utilizados no ensino do conteúdo da disciplina História se fixa como uma resposta à luta pela ruptura das práticas docentes homogeneizadoras, que direcionavam o aluno para sua estagnação enquanto ser crítico.

### **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

Segundo Delors (2012) as inovações tecnológicas que surgiram e surgem em nossa sociedade, norteiam-na para a universalização da comunicabilidade, aproximando assim aqueles que até então se mantinham distantes devido a localização territorial.

Dessa forma, os dados são colocados à disposição, para serem acessados a qualquer hora e em qualquer lugar. Nesse contexto, a interatividade não se fixa somente por consultas, em quaisquer lugares do globo, mas também, no envio e na recepção de informações que são voltadas para a otimização das atividades essenciais à melhoria da sociedade (DELORS, 2012).

Perante essa realidade, é oportuno para nosso estudo, argumentar sobre a relevância que os recursos tecnológicos têm em face do aprimoramento do ensino e aprendizado, tencionando assim, o desenvolvimento do senso crítico de cada aluno (OLIVEIRA, 2013).

[...] Hoje, os meios de comunicação apresentam informação abundante e variada, de modo muito atrativo: os alunos entram em contato com diferentes assuntos — sobre religião, política, economia, cultura, esportes, sexo, drogas, acontecimentos nacionais e internacionais —, abordados com graus de complexidade variados, expressando pontos de vista, valores e concepções diversos. Tanto é importante considerar e utilizar esses conhecimentos adquiridos fora da escola, nas situações escolares, como é fundamental dar condições para que eles se relacionem com essa diversidade de informações (BRASIL, 1998, p. 139).

Nessa mesma linha de raciocínio, Oliveira (2013) salienta que a aproximação efetivada pelos recursos tecnológicos, quando utilizados em prol da educação, se tornam mecanismos de grande eficiência, ofertando aos indivíduos possibilidades de argumentarem entre si e com isso, viabilizar trocas de experiências, valores, culturas e acima disso, promover o respeito mútuo.

Visando elucidar a abordagem que envolve o uso da tecnologia a favor da melhoria do ensino, Arnaldo Niskier (1993), explica que essa se configura como uma solução para determinados problemas que surgem no cotidiano escolar. Ratificando nossa argumentação, o pesquisador introduz:

Tecnologia educacional, mais que estratégia na busca de soluções para os difíceis problemas de Educação, reveste-se, hoje, situação inteiramente dicotômica, de características neohumanísticas. É o pensar filosófico do educador do futuro, preocupado em saber que resultados alcançar; como acelerar o processo de ensino sem perda da realidade; como submeter à tirania dos meios tecnológicos de forma não mecanicista, respeitando o Homem em sua essência em seus anseios (NISKIER, 1993, p.67).

Dando continuidade ao debate, Oliveira Neto (2010) enfatiza que todas as situações que fomentam a mudanças em nossa sociedade, contribuem para que o homem desenvolva técnicas visando solucionar ou reduzir os empecilhos que pouco a pouco vão surgindo.

Da mesma forma, tais problemas tendem a acontecer no meio educacional. por isso é preciso que o homem se capacite, objetivando o aperfeiçoamento de sua criatividade, para poder encarar os desafios provenientes desse contexto de mudanças (OLIVEIRA NETO, 2010).

Levy salienta que o uso da internet e outros diversos mecanismos de comunicação, favorecem a construção de um conhecimento mais crítico e mais dinâmico. Todavia para que tal contexto seja fixado, é preciso que docente norteie seus alunos e aguace o senso crítico de cada um deles, visando a ampliação de seu conhecimento (LEVY, 2000).

Perante essa realidade, o uso de tecnologias na educação, por partes dos docentes, se configura como uma grande problematização, dado que muitos docentes têm acesso, porém não possuem a capacitação necessária para transformar esta tecnologia em um recurso educacional (PIMENTA, 2008).

O maior problema não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 139).

Todavia, essa problemática não se manifesta como uma realidade global. Atualmente observa-se que alguns docentes já começaram o processo de globalização de suas práticas. Como exemplo dessa realidade, cita-se as situações em que o docente substitui as imagens que

até então eram expostas no quadro, por imagens exibidas por intermédio de notebooks e projetores, por exemplo (PIMENTA, 2008).

Assim sendo, é preciso que os docentes percebam a relevância de se capacitarem pedagogicamente e tecnologicamente, fomentando assim a introdução de novas práticas pedagógicas direcionadas à fixação de um ensino e aprendizado contemporâneo qualitativo.

## **O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Segundo Oliveira (2013) a utilização dos recursos tecnológicos na educação, é uma realidade que a cada dia se intensifica mais e mais. As mudanças fixadas na sociedade fomentam a evolução das práticas docentes, de forma que o professor aperfeiçoe seus métodos e técnicas, visando sempre a obtenção de resultados positivos no processo de ensino e aprendizado de seus alunos.

Em face dessa realidade, é aclarado por Oliveira que a metodologia utilizada pelo docente ao lecionar os conteúdos da disciplina História, assim como as outras, não satisfaz as exigências dos alunos do século XXI, estimulando assim um grande processo de reflexão, por parte do professor, sobre a necessidade de reciclar suas práticas pedagógicas (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013) continua sua argumentação, abordando que a construção do processo de ensino e aprendizado que origina o conhecimento histórico, deve estar fundamentada em atividades pedagógicas, que utilizem referenciais teóricos, filmes, fotografias, músicas entre outras ferramentas que promovam a percepção dos aspectos históricos pelo aluno.

Para Batos a promoção do ensino de História deve envolver, além dos recursos acima citados, o uso de tecnologias, visando conciliá-la com a realidade social vivenciada pelo aluno, contribuindo assim para a melhoria do seu aprendizado (BATOS, 1997).

Dessa forma é possível relatar que o uso dos recursos tecnológicos a favor do ensino de História, deve ser planejado visando a exclusão das perceptivas tecnicistas, que tendem a limitar a expansão da criticidade do aluno, posto que, essa concepção pode ser resumida na simples utilização da máquina, sem contribuição alguma para o delineamento da cidadania do discente (BATOS, 1997).

Nessa conjuntura, França e Simon (2005) e Libâneo (1998) enfatizam que alguns docentes demonstram resistência perante a realidade de que os recursos tecnológicos, quando

utilizados pedagogicamente pelo docente, contribuem para o aumento dos índices de qualidade de suas aulas, tonando o processo de ensino e aprendizado mais dinâmico e por consequência, corroborando assim para a melhoria da construção do conhecimento histórico do aluno.

Nessa perspectiva, Oliveira Neto introduz:

A inteligência artificial e a realidade virtual são duas tecnologias relacionadas com o computador que podem projetar uma vasta sombra sobre a educação. Grandes partes do planejamento escolares podem ser efetuadas, não por agentes humanos, mas por programas criados por agentes humanos; e muito do que era cumprido antes por compêndios e ocasionais passeios ao campo serão agora desempenhados em cenários de realidade virtual (OLIVEIRA NETTO, 2010, p. 55).

Dando continuidade à nossa reflexão, observa-se nos diversos âmbitos educacionais que o uso de tecnologia globalizada é pertinente, dado que esta corrobora com melhoria nas práticas docentes, quando são fundamentadas em práticas pedagógicas já conhecidas pelo professor, como já abordado anteriormente (SANT'ANNA; SANT'ANNA, 2004).

Gauthier e Tardif (2010) contribuem com nosso referencial teórico, salientando que a escola tem como principal objetivo, preparar os alunos para viverem na sociedade em que estão inseridos, de maneira que a cada problema resolvido e a cada experiência vivenciada essa se aprimore.

Perante essa realidade, cada entidade educacional, deve ofertar ao aluno a possibilidade de experimentar um aprendizado onde a pedagogia interaja com a tecnologia (PERRENOUD, 1998 apud GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Assim sendo, é evidente que os recursos tecnológicos, podem e devem ser usados como ferramentas pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino de História, assim como outras em outras disciplinas.

Aprimorar a metodologia que ressalta a forma como o professor aborda determinados conteúdos em sala de aula, favorece a percepção do aluno e aguça sua vontade de aprender. Por isso compreender essa contextualização, onde a tecnologia atua concomitantemente com as práticas pedagógicas, tende a potencializar qualidade do ensino e aprendizado almejado pelas instituições de ensino (FERREIRA, 1997).

## **A POSTURA DO PROFESSOR DA DISCIPLINA HISTÓRIA EM SALA DE AULA**

O relacionamento entre professor e aluno, era visto pelo ensino conservador como, um professor hierárquico onde o docente tinha o poder de ponderar sobre quais métodos seriam

utilizados, quais as avaliações seriam fixadas e acima disso, sua forma de interação com os alunos (MIZUKAMI, 2013).

Tal perspectiva caiu por terra perante a adoção de metodologias contemporâneas, onde o discente e o docente interagem de forma com que o respeito, a igualdade e valorização do conhecimento que cada um tem, seja priorizado em cada segmento do processo de ensino e aprendizado (MIZUKAMI, 2013).

A metodologia utilizada no passado tinha como principal mecanismo de transmissão o uso de aulas expositivas e demonstrações técnicas pelo docente, tencionando assim a assimilação dos conteúdos como um conhecimento pronto e inquestionável, transformando o discente em um ser passivo (MIZUKAMI, 2013).

Na pedagogia tradicional, o professor assume uma postura autoritária. O saber escolar é algo que se possui. Os alunos, que não possuem esse saber, vão recebê-lo, numa atitude passiva de assimilação de tudo que o professor ensina em sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem na medida em que são capazes de reproduzir o saber transmitido pelo professor. Os conteúdos que o professor não trabalha em sala de aula estão além das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007, p.38).

Essa face dessa contextualização, Mizukami leciona que o conhecimento se manifesta como o produto do processo de ensino e aprendizado. Por isso, as reproduções advindas dos métodos que fundamentam as práticas docentes são tidas como parâmetros de grande relevância para perecer ser há ou não repressão, por parte do aluno, sobre as ideias debatidas em sala de aula, como ocorria no ensino tradicionalista (MIZUKAMI, 2013).

Moran, Masetto e Behrens (2012) introduzem que o docente possui sua formação direcionada à valorização habilidades e competências direcionadas a todos os conteúdos, oportunizando a valorização dos métodos direcionadas às aulas expositivas e dinâmicas e às avaliações qualitativas.

No que se refere às avaliações de cunho qualitativo, é pertinente enfatizar que estas são voltadas para a reflexão do professor perante tudo que ele ensinou, isto é, é com base nelas que ele percebe se está no caminho certo para atingir os objetivos fixados em seu plano de estudo ou ainda, verificar se algum ajuste metodológico precisa ser feito (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2012).

Por conseguinte, Freire (1996) ressalta que o professor contemporâneo, assume uma postura democrática, que por meio de seus métodos próprios, ensino e reforça o ensino de cidadania e a criticidade do aluno, perante a realidade social em que está inserido.

Mantoan (2006) elucida, perante a abordagem fixada, que muitos docentes ainda insistem em ver o ensino de maneira tradicional, onde a fala, o ditado e a cópia são tidos como ferramentas didáticas de melhoria de ensino. Todavia, essa realidade não se manifesta com eficácia perante os alunos, posto que muitos tendem a rejeitá-los, aclamando assim por práticas mais contemporâneas.

Como consequência desses métodos arcaicos, porém existentes, no ambiente educacional do século XXI, infere-se que habilitação pedagógica dos docentes deve ser delineada com o objetivo de fomentar nos envolvidos pelo processo de ensino e aprendizado, a efetivação de uma educação de acordo com realidade de cada núcleo social (VITALINO, 2007).

Findando nossa argumentação Jacomel (2007) relata que debater a problematização do conhecimento histórico nas salas de aulas, através da percepção do aluno perante os conteúdos apresentado, possibilita entender como este compreende a realidade histórico-social abordada. Fixar esse contexto no meio educacional é um grande desafio para os professores de história, todavia, fazê-lo acontecer, acarretará grandes benefícios para a qualidade das aulas ministradas.

Na mesma percepção Libâneo assegura que:

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes (LIBÂNEO, 1985, p. 137).

Desta forma, é entendível que o professor da disciplina História, deve promover ao máximo, a ampliação da visão crítica de seus discentes, mostrando-o que os paradigmas que há décadas eram tidos como fundamentais às atividades desenvolvidas na sociedade, estão pouco a pouco se renovando, de maneira que as adaptações necessárias perante a temporalidade vivenciada são efetivadas pouco a pouco em nossa sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho de pesquisa bibliográfica fundamentou-se no posicionamento de estudioso de grande relevância para o meio educacional. Perante a argumentação destes, é possível ponderar aqui determinados entendimentos sobre cada segmento de nosso estudo.

A primeira ponderação refere-se ao tradicionalismo metodológico que por décadas foi utilizado nas salas de aulas e que infelizmente, ainda insiste em residir em algumas instituições de ensino.

Infelizmente suas bases didáticas não foram elaboradas visando o desenvolvimento crítico dos alunos e por isso, estas metodologias não se tornam eficientes no debate dos conteúdos que fundamentam a disciplina História.

A segunda conclusão, perante o debate fixado, tende a constatar a importância que a tecnologia tem, quando associada ao conhecimento pedagógico, para o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem, em específico, da disciplina História.

Não cabível aqui, dar continuidade às ponderações de forma segmentada, posto que nossa idealização não a de esgotar os argumentos que se ligam à essa temática, mas sim destacar que os métodos que até então eram utilizados nas décadas passadas, passaram por um processo de reciclagem, visando entender as necessidades dos discentes que vivem em uma sociedade globalizada.

No mesmo contexto que se renovaram as práticas docentes e os recursos didáticos, ficou claro que a interação entre aluno e professor, de maneira que atualmente ambos atuam em conjunto na percepção e na construção do conhecimento fundamentado nos fatos ocorridos no passado e que se refletem hoje em nossa sociedade.

Em face dessa abordagem bibliográfica, nossa pesquisa visa despertar nos demais docentes a necessidade de aprimorar suas técnicas e utilizar mecanismos globalizados em conjunto com a pedagogia, ferramentas de delineamento do conhecimento e ainda, fomentar em cada discente a ampliação de seu senso crítico, para que assim estes possam ser introduzidos na sociedade e pouco a pouco promover melhorias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOÉ, N. *et al.* **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

BASTOS, J. A. S. L. Educação e tecnologia. **Revista técnico-científica do programa de pós-graduação em Tecnologia dos CEFETSPR/MG/RJ**, Curitiba: CEFETS – PR, ano1, n.º 1, abril 1997.

BITTENCOURT, C. (org.). **O saber escolar na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

BITTENCOURT, C. **Saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRINI, C. *et al.* **O ensino de história: revisão urgente**. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 2005.

CARVALHO, E. C. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 6. ed., Porto Alegre: Mediação, 2009.

DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, P. **ABC iniciação a competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas, Papyrus, 1995.

FERREIRA, C. A. L. **O ensino de História nas Escolas de Ensino fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador**. 1997.120 f. Dissertação (Mestrado) - Pedagogia aplicada, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FRANÇA, C. S.; SIMON, C. B. **Como conciliar ensino de História e novas tecnologias?** (Mestrado em História Social – Universidade Estadual de Londrina), 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Prefácio de Moacir Gadotti, Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_educacao\\_e\\_mudanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf). Acesso em: 23 maio 2020.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2013.

JACOMEL, J. (coord.) **Metodologia da História**. Salvador: SOMESB, 2007. Disponível em: <http://docs12.minhateca.com.br/418649710,BR,0,0,01-MetodologiadaHistoria.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

LAGO, C. R. D. O ensino da história contemporânea e a questão da contemporaneidade na história. **Revista Episteme Transversalis**, Volta Redonda/RJ, v. 1, n. 1, p.1-5, 2010.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, Ceará, n. 107, p.187-206, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

- LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LIBANÊO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortes, 1998.
- LIBANÊO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2013.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2012, 19. ed. 173 p.
- MOREIRA, C. R. B. S.; VASCONCELOS, J. A. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- OLIVEIRA NETTO, A. A. **IHC e a engenharia pedagógica**. Florianópolis: Visual books: 2010.
- OLIVEIRA, P. A. **Métodos e técnicas de ensino na disciplina de História: superando o ensino tradicional**. 2013. 55 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência**. In: Saberes Pedagógicos e Atividades docentes. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANT' ANNA, I. M.; SANT' ANNA, V. M. **Recursos Educacionais para o ensino: quando e Por quê?** Petrópolis, Vozes, 2004, p.113.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea), "Edição comemorativa". Disponível em: <https://pt.slideshare.net/abelferreirajunior/saviani-dermeval-escola-e-democracia-campinas-so-paulo-autores-associados-2008-coleo-educao-contemporanea-edio-comemorativa>. Acesso em: 23 maio 2020.
- SILVA, L. L. T; GONÇALVES, J. W. O ensino de história antiga: algumas reflexões. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. 2015. **Anais [...]**, Florianópolis - SC. Florianópolis - SC: Universidade Federal de Rio Grande-FURG, 2015. p. 1 - 15.
- SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.
- TOLEDO, M. A. L. T. **Continuidades e permanências pedagógicas: o tradicional no ensino de História no quadro das tendências historiográficas**. In: Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo. (Org.). **Didática no ensino de História**. 1. ed., v. 30, p. 08-27, Maringá: Eduem, 2012.



TOLEDO, M. A. L. T. **Didática no ensino de História**. 1. ed., v.1. Maringá: Eduem, 2012.

VITALIANO, C. R., Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p. 399-414, set./dez, 2007.

# CAPÍTULO 9

## A BRINQUEDOTECA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Emiliana Torteloti Freitas

Raphael de Andrade Ribeiro

### RESUMO

Esta pesquisa se consolida tendo em vista a importância que o brincar tem para a vida educacional e social da criança. Refletir sobre esse tema contribui para a percepção dos professores sobre a relevância que as atividades lúdicas têm na melhoria de suas práticas. Nesse contexto, a brinquedoteca torna-se um ambiente propício a esse aprimoramento, onde diversas habilidades e habilidades cognitivas são desenvolvidas e aprimoradas. Portanto, nosso trabalho de pesquisa bibliográfica visa dialogar e refletir sobre a importância da brinquedoteca e, conseqüentemente, das atividades que a integram, como instrumentos que contribuem para o estabelecimento de um ensino e aprendizagem de maior qualidade na educação infantil.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca. Toque. Brincadeira. Aprendizagem.

### ABSTRACT

This research is consolidated in view of the importance that playing has for the child's educational and social life. Reflecting on this theme contributes to the teachers' perception of the relevance that recreational activities have in improving their practices. In this context, the toy library becomes an environment conducive to this improvement, where several cognitive skills and abilities are developed and improved. Therefore, our bibliographical research work aims to dialogue and reflect on the importance of the toy library and, consequently, of the activities that comprise it, as instruments that contribute to the establishment of higher quality teaching and learning in early childhood education.

**Keywords:** Toy library. Touch. Joke. Learning.

### INTRODUÇÃO

Já não é de hoje que as atividades lúdicas fazem parte do cenário social vivenciado pelo homem. Entretanto, é na contemporaneidade que esta prática se torna tema de pesquisas científicas, direcionadas ao aperfeiçoamento das habilidades cognitivas inerentes ao ser humano.

Nessa conjuntura, o brincar se tornou tão relevante para o desenvolvimento de uma sociedade sadia, que passou a ser assegurado, através da Declaração Universal dos Direitos da Criança, por meio de seu princípio VII (ONU, 1959).

Nesse contexto, a brinquedoteca surge no cenário social como um mecanismo de aprimoramento do aprendizado, da socialização entre outras perspectivas, por parte do indivíduo que a frequentará.

Apesar dessa realidade, ao averiguarmos o âmbito educacional, percebemos que muitos profissionais têm uma percepção errônea no que se refere à utilização das práticas que envolvem os métodos lúdicos, assim como o uso da brinquedoteca como ferramenta de aprimoramento do saber. Infelizmente, muitos docentes enxergam a brinquedoteca, apenas como um simples espaço utilizado pelo indivíduo para se passar o tempo.

Alicerçando nossa reflexão nessa realidade, vivenciada em alguns ambientes, nosso estudo bibliográfico tende a promover a reflexão da relevância que a brinquedoteca tem, assim como os métodos lúdicos, para o aprimoramento da educação infantil.

## **A BRINQUEDOTECA**

É visto que na atualidade as brincadeiras que deveriam fazer parte do cotidiano da criança, aos poucos estão sendo segregadas e substituídas pela tecnologia. Observa-se claramente, que muitas crianças perderam o prazer em executar brincadeiras tradicionais em seu meio social.

De forma espontânea, todo indivíduo ao pensar em uma criança, tende associar esta às brincadeiras, uma vez que essa prática é realidade que todos vivenciamos ou deveríamos tê-la vivenciada.

Com base nesse contexto, veremos a brinquedoteca surge em nosso meio social, como um instrumento lúdico que auxilia o docente, por meio do brincar, a melhorar as habilidades sociais e cognitivas da criança, desempenhando assim um papel essencial para a elevação da qualidade do ensino e aprendizado.

Para que nosso objetivo seja alcançado, é preciso argumentar sobre o trajeto histórico que envolve o surgimento da brinquedoteca até os atuais dias, e posteriormente complementar tal percepção, por meio de informações que justificam sua importância e esclarecem sua finalidade na educação infantil.

Iniciamos então, nossa percepção dos fatos históricos por meio de Lima e Delmônico. Estes abordam que a brinquedoteca, é conhecida em várias partes do mundo, onde cada nação a intitula de forma diferenciada. Na Inglaterra, esta é conhecida como *Toy-Library*; na França é intitulada de *Ludothèque*, na Suécia, recebe o nome de *Lekoteks* e no território brasileiro está, como já mencionado, recebe o título de brinquedoteca ou simplesmente Ludoteca (LIMA; DELMÔNICO, 2010).

Os mesmos pesquisadores (2010) acrescentam ainda que a história relata que a brinquedoteca surgiu nos Estados Unidos da América, em Los Angeles, por meio da crise econômica vivenciada pelo país.

De forma mais clara, estes lecionam que crianças de um determinado Instituído de Ensino, estavam furtando brinquedos de uma loja. Ao relatar tal problemática para o gestor da instituição, este percebeu que as crianças praticavam o furto por não terem dinheiro para comprar brinquedos. De forma a elaborar uma solução para esta triste realidade, o diretor refletiu sobre e criou o primeiro espaço com características de uma brinquedoteca, disponibilizando aos discentes, diversos brinquedos onde todos que o frequentassem, poderiam utilizá-los com total liberdade (LIMA; DELMÔNICO, 2010).

No Brasil, percebem-se os primeiros indícios da manifestação da brinquedoteca por meio de um evento pedagógico, realizado no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na década de 70, onde diversos brinquedos foram expostos para os docentes, discentes, e pais e responsáveis das crianças portadoras de necessidades especiais (ZORZE, 2012).

De forma a complementar nossa percepção, citamos que:

no Brasil, a montagem dos primeiros espaços para brinquedoteca começou com a ludoteca da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1973, que funcionava sob a forma de rodízio de brinquedos entre as crianças. Com o acervo precário, as crianças levavam o brinquedo para casa por empréstimo por um tempo determinado. Um novo encontro era marcado, e os brinquedos eram novamente trocados (BALTHAZAR, 2006 apud BERTO; CRIBB, 2008).

A idealização da brinquedoteca se fixa na sociedade como um marco de grande relevância para o contexto lúdico da criança. Em outras palavras, podemos entender que sua criação é uma vitória para a sociedade, diante do que esta, por intermédio dos docentes, proporciona para os discentes (SOUSA; DAMASCENO, 2012).

Nesse contexto, é pertinente para nosso estudo, trazer à baila argumentos que corroboram para a constatação da importância que a utilização da brinquedoteca, por meio do profissional devidamente capacitado, tem para o desenvolvimento da criança.

O primeiro deles é fixado por Santos (1997, p. 14) ao destacar os objetivos principais de uma brinquedoteca:

- proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo;
- estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção;
- estimular a operatividade das crianças;
- favorecer o equilíbrio emocional;
- dar oportunidade à expansão de potencialidades;
- desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;
- proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;
- dar oportunidade para que aprenda a jogar e a participar;
- incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora do desenvolvimento intelectual, emocional e social;
- enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias;
- valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade.

Em seguida, Cunha (2007, p. 17) salienta que a brinquedoteca é "responsável por mediar à construção do saber, em situações de prazer, com gosto de aventura, na busca pelo conhecimento espontâneo e prazeroso".

Já para Dytz e Cristo (1995 apud CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005) a importância da ludoteca, como também é conhecida, é que essa se caracteriza como um ambiente que favorece o desenvolvimento da imaginação e do entendimento da sociedade, por parte da criança.

Na mesma linha de raciocínio, Zorce (2012) leciona que por meio das brinquedotecas, as habilidades e competências das crianças são aprimoradas de forma gradativa, principalmente quando se considera a realidade de que em momento algum, estas não são forçadas a realizar quaisquer tipos de tarefas, isto é, o que não lhes é interessante, perante o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, em momento algum lhes é imposto.

Dando continuidade, Sousa e Damasceno (2012), relatam que a brinquedoteca se configura como um ambiente de estímulo e potencialização, que através das brincadeiras, a criança aprimora livremente, por meio do brinquedista, suas habilidades cognitivas.

Segundo Vieira (2010), a brinquedoteca pode ser vista pelos docentes como um instrumento lúdico, utilizado na melhoria da qualidade do ensino desenvolvido na educação infantil e para jovens e adultos.

Corroborando com o entendimento proporcionado por Vieira (2010), Zorze afirma que:

A Brinquedoteca não tem limitações quanto ao público alvo a ser atendido, mas, sua presença na escola contribui em muito como espaço fundamental para o desenvolvimento das brincadeiras lúdicas, com diversidade de propostas e objetivos ilimitados e flexíveis, atendendo aos interesses e a realidade do ambiente de inserção, e é na escola que a criança permanece a maior parte do dia, sendo este também, um espaço social de ressignificação da aprendizagem, que deve permitir e estimular um resgate do direito à infância a conquista da liberdade de escolha e, conscientemente, a conquista do seu mundo através da ludicidade, que vem sendo privada na vida das pessoas devido à contemporaneidade (ZORZE, 2012, p.18).

Assim sendo, diante de toda informação aqui debatida, fica claro que a introdução da brinquedoteca no cenário social, tende a corroborar para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, e que apesar desta ser direcionada à educação infantil, existem situações em que esta pode ser utilizada como um instrumento de aprimoramento do ensino e aprendizado para jovens e adultos.

De uma forma geral, percebe-se que sua utilização, por meio do docente, traz melhorias para o processo de ensino e aprendizado por parte do discente, visto que suas habilidades cognitivas e sociais tendem a ser potencializadas através do brincar, influenciando assim no entendimento de tudo que a cerca.

## **A ATUAÇÃO DO DOCENTE NO ÂMBITO DA BRINQUEDOTECA**

Entendida a real relevância da brinquedoteca na melhoria das habilidades e competências que envolvem o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança, é oportuno para nosso estudo, argumentar sobre o desempenho do docente, quando inserido nesse âmbito.

Por conseguinte, nossa abordagem de inicia por meio de Santos ao informar que:

ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade (SANTOS, 1997, p.13).

Considerando a percepção de Santos perante a atuação do professor, nortearmos nossa reflexão para a contextualização da capacitação profissional que este deverá ter, para atuar de forma eficaz, por meio da brinquedoteca, no desenvolvimento educacional de seus alunos.

Ao considerarmos a atuação do professor, inserido no âmbito da educação infantil, no âmbito da brinquedoteca é preciso antes, ter ciência de que este tem que estar devidamente

capacitado para proporcionar à criança, brincadeiras que atuarão no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras (SANTOS, 1997).

De acordo com Negrine (1994), para que o docente atue na educação infantil, com discentes de idade pré-escolar, não basta apenas que este goste de crianças, é necessário que sua formação profissional esteja devidamente adequada para poder atender as necessidades que são mais relevantes, favorecendo assim o melhor desenvolvimento do ensino e aprendizado destes.

É importante esclarecer, que ao relatarmos sobre a formação profissional do docente, que atua na educação infantil, em momento algum se desconsidera a relevância da qualificação do professor que atua nas outras modalidades de ensino. O que se pretende, por meio dessa reflexão, é evidenciar que para o bom desempenho dos métodos utilizados pelo professor inserido no âmbito da educação infantil, é de grande relevância que suas habilidades e competências enquanto um bom profissional, estejam estruturadas de acordo com as necessidades dessa modalidade de ensino (NEGRINE, 1994; SANTOS, 1997).

De forma mais elucidada, pode-se enfatizar que este profissionalismo, segundo Santos (1997), é segmento em três níveis, sendo eles a formação teórica, a pedagógica e a formação pessoal (NEGRINE, 1994; SANTOS, 1997).

Por conseguinte, para que os objetivos propostos por meio deste capítulo sejam claramente alcançados, é preciso que uma discussão sobre cada nível de formação profissional seja fixada.

Assim sendo, a “formação teórica” do docente, precisa estar estruturada nos principais referenciais teóricos que argumentam sobre o aprendizado e o desenvolvimento infantil e ainda, nas diversidades metodológicas direcionadas à pré-escola, considerando sempre a realidade vivida por cada instituição educacional (NEGRINE, 1994; FERNANDES, 2012).

No que se refere à “formação pedagógica”, é de grande importância que o docente enquanto acadêmico, vivencie a realidade da educação infantil, objetivando a reflexão sobre o que este aprende na teoria e o que de fato é vivenciado pelas unidades escolares e os docentes que atuam na educação infantil (NEGRINE, 1994; FERNANDES, 2012).

Já a “formação pessoal” deste profissional, também conhecida como “formação lúdica”, é vista por muitos profissionais já formados como uma novidade na capacitação do docente que atua com discentes em idade pré-escolar. A idealização dessa formação é possibilitar ao docente

o real conhecimento de seus limites corporais e a partir dessa ciência, refletir sobre elas. Além do conhecimento sobre sua limitação corporal, a “formação lúdica” tem o objetivo de melhorar a ótica do docente sobre as brincadeiras mais relevantes para o desenvolvimento lúdico dos discentes, considerando sempre a individualidade e a potencialidade de cada aluno (NEGRINE, 1994; FERNANDES, 2012).

Corroborando a argumentação acima fixada, Negrine introduz:

O adulto que volta a jogar (brincar) não se torna criança, como se costuma dizer, mas vivencia sensações de prazer que desbloqueiam suas resistências; nesse sentido, suas expressões estão muito mais a serviço do inconsciente que do consciente. Os objetivos da formação pessoal do profissional da educação, por um lado, possibilita melhor compreensão da criança, do prazer e desprazer que poderá vivenciar ao realizar certas atividades quando interage com os iguais; por outro lado, prepara o futuro profissional para uma atitude de escuta e, ao mesmo tempo, maior disponibilidade corporal, compreendendo, assim, melhor a criança (NEGRINE, 1994, p. 40).

Perante os argumentos acima destacados, é possível inferir que os processos metodológicos direcionados ao desenvolvimento das atividades lúdicas, são de grande relevância a melhor capacitação profissional do docente que irá atuar na brinquedoteca. O entendimento de que este precisa estar devidamente envolvido com as brincadeiras infantis que ali serão fixadas, favorece a orientação deste perante os alunos, proporcionando assim melhorias nos processos metodológicos direcionados ao ensino e aprendizado das crianças (NEGRINE, 1994).

Corroborando com Negrine, Santos destaca que quando o docente vivencia sua ludicidade, este terá uma maior capacidade para atingir os objetivos propostos por sua metodologia de ensino, ou seja, “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa” (SANTOS, 1997, p. 14).

Na mesma percepção, Santos (2000) afirma que é por meio das atividades lúdicas que os alunos evidenciam suas particularidades, suas emoções, a forma como estes pensam e agem perante a realidade em que estão inseridos, e para que o docente possa utilizar toda essa gama de informações a favor do desenvolvimento do aluno, é necessário que este esteja pedagogicamente qualificado e comprometido com a realização dessa prática.

Teixeira (2010) enfatiza que muitos professores, atuam nas instituições educacionais, com a idealização de alcançar os objetivos estipulados pelos programas educacionais, segregando as diversas brincadeiras que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de seus alunos.

Dessa maneira, é preciso que o brincar seja entendido pelas unidades escolares como uma ferramenta de auxílio do docente. Por isso, é preciso que os responsáveis por estes organismos educacionais, fixem um tempo e um espaço, devidamente preparado, para o desenvolvimento das atividades lúdicas (TEIXEIRA, 2010).

Dessa forma, Teixeira (2010) continua seu posicionamento ao enfatizar que o tempo e o brincar, deve ser fixado na brinquedoteca, posto que esta é planejada e criada para proporcionar à criança o desenvolvimento de seu aprendizado através da interação entre ela e o brinquedo utilizado ou ainda, por meio das brincadeiras em conjunto.

Vale lembrar ainda, que todo o processo desenvolvido por meio da brinquedoteca, é mediado pelo docente, que também poder ser intitulado como brinquedista. Por isso, a importância de sua capacitação lúdica enquanto profissional atuante na educação infantil é frisada em diversos momentos de nosso estudo (SANTOS, 1995).

Na mesma perspectiva, visando complementar nossa reflexão, Santos acrescenta:

Entende-se que o brinquedista, antes de mais nada, deva ser um educador, ou seja, antes de ser especialista em brinquedos, ele deve ter em sua formação conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, enfim, elementos que lhe dêem uma visão de mundo e um conhecimento sólido sobre criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade (SANTOS, 1995, p.11-12).

Dando continuidade à discussão, segundo Teixeira, para que o processo lúdico por meio das atividades desenvolvidas na brinquedoteca, realmente aconteçam, é preciso que o docente conheça a diversidade e a tipicidades das brincadeiras, para que estas possam ser utilizadas da melhor maneira. É de grande necessidade que tanto o brinquedo, quanto a brincadeira não sejam apenas utilizados com fins que fujam ao desenvolvimento cognitivo do aluno (TEIXEIRA, 2010).

Na percepção de Santos, a capacitação profissional do docente que irá atuar na brinquedoteca, somente será alcançada quando as universidades entenderem a necessidades de reformarem e atualizarem suas grades curriculares para os docentes que se graduam na contemporaneidade. De outra forma, é preciso que estas entendam o real valor que a ludicidade tem para o processo de ensino e aprendizado (SANTOS, 1995).

Por conseguinte, ficou claramente entendido que o desempenho do docente perante a brinquedoteca vai além do que realmente introduzir os discentes em um espaço com brinquedos ou onde brincadeiras são desenvolvidas. Para que o docente atue nesse espaço, é preciso que

este esteja devidamente capacitado, para poder promover e desenvolver em seus discentes um aprendizado qualitativo.

## **A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Entendida a importância que a brinquedoteca tem para a potencialização e o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, é necessário contextualizar a ludicidade, através desta, no cenário da educação infantil.

Argumentar sobre esse contexto, fundamenta a relevância que a brinquedoteca tem para âmbito educacional e ainda, tende a promover a reflexão sobre a utilização de brinquedos e brincadeiras como práticas docentes globalizadas.

Iniciamos nossa reflexão, por meio de Vygotsky, ao lecionar que o brinquedo contribui para o desenvolvimento da criança de uma maneira muito peculiar, uma vez que é por meio dele que o indivíduo interioriza normas, defini princípios e percebe a sociedade ao seu redor, por meio daquilo que ela mais gosta que seja o ato de brincar (VYGOTSKY, 1998).

Na mesma conjuntura, Santos acrescenta:

Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo (SANTOS, 2011, p.12).

Fernandes (2012) destaca que durante as brincadeiras, existe a possibilidade de que a criança atribua ao brinquedo outro conceito, outra finalidade; demonstrando assim que esta começa a aprimorar sua percepção do que a cerca, ou seja, “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 1998 p. 130).

Inserir a ludicidade, por meio dos brinquedos e brincadeiras desenvolvidas por meio da brinquedoteca, no cotidiano da criança é uma ação de que colabora para o seu amadurecimento social (VYGOTSKY, 2000 apud NEZ; MOREIRA, 2013).

Tal realidade pode ser constatada por meio Vygotsky (2000, p. 70), ao transcrever que ao brincar, a criança “parece mais madura do que é, na realidade, pois se infiltra, mesmo que simbolicamente, no mundo adulto que cada vez mais se abre para ela e lida com os mais diversos temas”.

Teixeira (2010) destaca que por intermédio das brincadeiras, as crianças aprimoram e fomentam os quatro sustentáculos da educação que são: “Aprende a conhecer; Aprende a fazer; Aprende a conviver e Aprende a ser” (TEIXEIRA, 2010 apud FERNANDES, 2012, p. 29).

Perante a relevância da ludicidade para o aprimoramento do ensino na educação infantil, estudos foram fixados como forma de constatação da importância de se aprimorar, por meio das atividades lúdicas, a coordenação motora, a curiosidade, a socialização e o princípio das atividades voltadas para a alfabetização (FERNANDES, 2012).

Para complementar nosso debate sobre a importância das brincadeiras, como instrumento de crescimento humano para as crianças, é pertinente transcrever um segmento contido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

Diante disso, cita-se que

a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 27–28).

Por conseguinte, entendemos claramente que o brincar, se manifesta como um instrumento lúdico voltado ao aperfeiçoamento do aprendizado infantil, sendo de grande necessidade que essa reflexão seja percebida nos âmbitos educacionais como uma prática docente de grande eficiência e não meramente como uma atividade para se passar o tempo.

Vale destacar, que o debate aqui fixado, complementa o entendimento criado por meio do capítulo anterior, posto que a brinquedoteca se configura como um ambiente educacional que favorece o aperfeiçoamento da ludicidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que aqui foi exposto e argumentado, é possível chegar à conclusão que a brinquedoteca ao ser introduzida no contexto social, trouxe para seu meio, benefício únicos.

O primeiro deles é visto através da proposta que este ambiente tem, que é de proporcionar às crianças momentos em que estas estão livre para fixar brincadeiras e utilizar brinquedos.

Ao considerarmos que a criança aprende brincando, temos como consequência dessa realidade, o desenvolvimento de sua cognição e socialização, que são fundamentais para que seu aprendizado ocorra com mais qualidade.

Ficou concluído também, que as atividades lúdicas desenvolvidas por meio da brinquedoteca, corroboram para desenvolvimento sadio da criança.

Perceber essa importância contribui para a percepção dos docentes perante todo esse contexto, de forma que estes entendam que é preciso estar devidamente capacitado para atuarem no âmbito da brinquedoteca.

Ao percebermos o valor que a brinquedoteca tem para a educação, contribuiremos para que as crianças tenham uma infância mais sadia e conseqüentemente, serão ofertadas possibilidades para que haja um melhor desenvolvimento das habilidades e competências que irão favorecer na maneira como estas aprendem como atuam em sociedade, como reagem a determinadas situações entre outras.

Por conseguinte, é necessário que os docentes percebam que as atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca, não são efetivadas como uma forma de se passar o tempo, mas sim como uma metodologia pedagógica de grande eficiência, para a melhoria do processo de ensino e aprendizado.

Uma sociedade digna é construída através de uma base muito bem estruturada. Dessa forma, proporcionar melhorias na educação infantil, tende a aprimorar a forma como indivíduos se relacionarão. Por isso, perceber a importância da brinquedoteca como instrumento que aprimora o desenvolvimento da criança, é um contexto que deve ser mais debatido no âmbito educacional.

Trazer questões como essa à tona, permite que possíveis indagações sejam sanadas e que determinadas reflexões sejam desenvolvidas com o objetivo de melhorar significativamente o processo de ensino e aprendizado desenvolvido em nossas instituições educacionais.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. C. P. **Brinquedoteca no diagnóstico de intervenção em dificuldades escolares**. 2. ed., São Paulo: Alínea, 2008.
- BALTHAZAR, M. P. N. C.; FISCHER, J. A. Brinquedoteca numa visão educacional moderna. **Revista de Divulgação Técnico-científica do Icpq**, Blumenau - SC, v. 3, n. 9, p.123-128, julho/dezembro, 2006.
- BARNEZE. C.; SILVA, M. R. F.; LIMA. N. B. C. Brinquedoteca: uma oportunidade de aprendizagem. In: **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 7, n. 1, 2011, p. 93-97. Disponível em: <http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/view/292/284>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- BERTO, A. B. F.; CRIBB, S. L. S. P. A educação ambiental nos espaços formais de ensino: brinquedoteca virtual como instrumento para capacitação de professores. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande - RS, v. 21, p.1-14, julho/dezembro, 2008. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3033/1711>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília; MEC/SEF 1998, Volume I: Introdução. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 05 abr. 2021.
- CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p.217-226, maio/agosto, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo**. In: FRIEDMANN, Adriana *et al.* O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Ed. Scritta: Abrinq, p. 37-52,1998.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2ª. ed., São Paulo: Maltese, 1994.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4ª. ed, São Paulo: Maltese, 1996.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4ª. ed., São Paulo: Aquariana, 2007.
- DYTZ, J. L. G.; CRISTO, R. C. A ludoteca como espaço para uma nova abordagem de educação em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 48, n. 2, p.134-139, abril/junho, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v48n2/v48n2a05.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- FERNANDES, E. B. **O papel da brinquedoteca no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar**. 2012. 49 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Cenecista de Capivari – FACECAP, Capivari - SP, 2012.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

KISHIMOTO, M. T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, M. T. **Brinquedo e brincadeira, uso e significações dentro de contextos culturais**. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, p.17-30, 1997.

LIMA, L. R. F.; DELMÔNICO, R. L. **Estudo sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, sob o ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino do Cornélio Procópio**, 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagi>. Acesso em: 03 abr. 2021.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 2: perspectivas psicopedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEZ, E.; MOREIRA, J. A. N. Reflexões sobre a utilização da brinquedoteca na educação infantil: um estudo de caso no norte de Mato Grosso. **Rev. Fac. Educ. (Universidade do Estado de Mato Grosso)**, Mato Grosso, v. 19, n. 1, p.129-145, 11 ed. Jan./jun., 2013. Disponível em: [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_19/artigo\\_19/129\\_145.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_19/artigo_19/129_145.pdf). Acesso em: 04 abr. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças, 1959**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm). Acesso em: 05 abr. 2021.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVA, A. P. *et al.* A função social da brinquedoteca na aprendizagem da criança. **Revista Fiped**, Paraíba, V. 1, 2013, ISSN 2316-1086, p. 1-10, 2013. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinsc\\_rito\\_661\\_92dc810bcd3821d9fb308ceefec148d6.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinsc_rito_661_92dc810bcd3821d9fb308ceefec148d6.pdf). Acesso em: 03 abr. 2021.

SOUSA, G. S. R. B.; DAMASCENO, D. P. A importância da brinquedoteca na aprendizagem infantil. **Revista Fiped**, Campina Grande, p.1-14, 2012. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/cd9cd989c245d74868db9dcf6379c1e9\\_1577.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/cd9cd989c245d74868db9dcf6379c1e9_1577.pdf). Acesso em: 06 abr. 2021.

TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. RJ: Wak, 2010.

VIEIRA, T. M. **A brinquedoteca na educação infantil sob um olhar pedagógico**. 2010. 24f. Artigo (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Alfredo Nasser - Instituto Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, 2010. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/a->

brinquedoteca-na-educacao-infantil-sob-um-olhar-pedagogico-tatiane-martins.html. Acesso em: 06 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZORZE, P. F. P. **Brinquedoteca e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem de crianças da educação infantil**. 2012. 28f. Medianeira. Dissertação (Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4692/1/MD\\_EDUMTE\\_I\\_2012\\_19.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4692/1/MD_EDUMTE_I_2012_19.pdf). Acesso em: 03 abr. 2021.

# CAPÍTULO 10

## A INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Angélica da Silva Gomes Fontes

Emiliana Torteloti Freitas

Raphael de Andrade Ribeiro

### RESUMO

Ao longo dos anos, várias conquistas direcionadas às pessoas com necessidades especiais foram se estabelecendo em nossa sociedade e com isso, os diversos núcleos que a compõem, adaptaram-se para que a igualdade fosse estabelecida. Nesse contexto, este trabalho bibliográfico visa discutir e refletir sobre as perspectivas que envolvem a temática da inclusão, mais especificamente, a inclusão escolar, como forma de esclarecer situações que envolvem as práticas pedagógicas e o cotidiano dos próprios alunos. Vale ressaltar também que todo argumento é consequência direta da percepção desenvolvida por meio do posicionamento de pesquisadores no campo educacional, ou seja, a base de nosso estudo está baseada em bibliografias pertinentes ao tema escolhido. Portanto, nosso trabalho bibliográfico se mostra eficaz como proposta de debate e conscientização deste tema.

**Palavras-chave:** Inclusão. Inclusão escolar. Igualdade. Práticas de ensino.

### ABSTRACT

Over the years, several achievements aimed at people with special needs have been established in our society and with that, the various nuclei that comprise it, adapted so that equality was established. In this context, this bibliographical work aims to discuss and reflect on the perspectives that involve the theme of inclusion, more specifically, school inclusion, as a way to clarify situations that involve pedagogical practices and the daily lives of the students themselves. It is also noteworthy that every argument is a direct consequence of the perception developed through the positioning of researchers in the educational field, that is, the basis of our study is based on bibliographies relevant to the chosen topic. Therefore, our bibliographical work proves to be effective as a proposal for debate and awareness of this theme.

**Keywords:** Inclusion. School inclusion. Equality. Teaching practices.

## INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, percebe-se que a forma como a sociedade se comporta perante determinadas situações, vem se modificando de forma com que todos os indivíduos que nela estão inseridos, influenciam e são influenciados pela contemporaneidade.

Nesse contexto é perceptível que há algumas décadas, a sociedade vem clamando pela fixação da igualdade de seus membros. Como resposta a esse desejo, o homem vem efetivando debates, congressos, seminários, entre outras ações, que tendem a exteriorizar as entidades que norteiam e administram nossos núcleos sociais, a relevância que essa abordagem tem para a melhoria da vida da população.

Nessa perspectiva, percebe-se que a problematização, no que se refere ao respeito e a valorização do portador de necessidades especiais, se fixa como uma realidade que no decorrer dos anos, vem ganhando força e aos poucos se concretizando.

Por conseguinte, nossa argumentação tem o objetivo de trazer à baila abordagens que enfatizam a relevância do processo de inclusão no cotidiano dos docentes. Vale salientar ainda que essa abordagem tenciona a ciência de que estes precisam estar preparados para promover o ensino e o aprendizado de forma igualitária, perante a diversidade de discentes que compõem as salas de aula.

Perceber a inclusão como uma realidade a ser fixada, é uma perspectiva que no Brasil ainda precisa ser mais argumentada. Muitos docentes e até mesmo alguns organismos educacionais, não tem o devido preparo para atuarem de forma inclusiva.

Nessa perspectiva, é preciso uma grande reflexão para a ciência de que cursos de atualização contínua, direcionados a essa temática, precisam ser realizados como forma de melhorar a criticidade dos profissionais e ainda lhes ofertar uma base pedagógica eficaz, objetivando assim a realização do desejo reivindicado pela sociedade no âmbito escolar (GOFFREDO, 1999).

Carvalho (1999) deixa claro que é necessário que os docentes vejam a realidade que de que a inclusão escolar somente acontecerá, de forma igualitária, quando todos os envolvidos nas atividades direcionadas à concretização do ensino e aprendizado, tiverem uma maior preparação e ainda um currículo que lhes dê um maior suporte.

Assim sendo, a presente investigação se justifica como incentivo à reflexão dessa realidade, que abrange diversos espaços educacionais em nosso território. Atentar para essa

necessidade, tende a promover no docente a percepção de que a inclusão escolar, quando estruturada da maneira correta, direciona-se ao desenvolvimento das habilidades e competências que o aluno precisa adquirir, de forma com que sua essência seja sempre preservada e valorizada (MARTINO, 1999).

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO SOCIAL DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

Para que possamos melhor entender a proposta argumentativa sobre as políticas públicas que se direcionam a inclusão dos portadores de necessidades especiais no meio educacional, é de grande relevância abordar em nossa pesquisa fatos históricos, que corroborarão para o entendimento de como tais políticas públicas foram idealizadas e concretizadas no decorrer dos anos.

Nessa concepção, este capítulo se manifesta com o objetivo de relatar o percurso histórico e evolutivo dos aspectos que se ligam à inclusão no âmbito social e conseqüentemente, no educacional.

Ao abordarmos o contexto que envolve a temática da deficiência na sociedade, percebe-se que por muitos anos essa vertente foi assinalada por atos de marginalização, principalmente ao se considerar as ações hostis fixadas no decorrer da Antiguidade. Ainda que existam poucos relatos, relacionados aos portadores de necessidades especiais no período da Idade Média, é factível salientar que no decorrer da Antiguidade, período de 3500 a.C. até 476 d.C., estes não dispunham de quaisquer direitos de defesa, perante a sociedade, ocasionando em muitas situações, sua segregação e morte (COMIN, 2010).

De forma a complementar nossa abordagem, Elaine Cristina Sena relata:

As leis romanas da Antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais era permitido matar as crianças que nasciam com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados (SENA, 2011, p. 26-27).

Arsênio (2007) exemplifica nossa argumentação, ao citar que na cidade de Esparta, a formação do indivíduo era prioritariamente direcionada para os combates, de forma que os indivíduos que portasse limitações proporcionadas por alguma necessidade especial eram jogados do topo de um penhasco.

Já na idade média, período de 476 d.C. a 1453 d.C, é perceptível que os indivíduos dessa época viam a deficiência de forma mística, ou seja, estes a ligavam a determinadas superstições, sendo vistos ora como punição divina ora como virtude mística. Vale salientar, que quando as deficiências eram tidas como punições divinas, a sociedade e os familiares, entendiam seus portadores deveriam ser mortos (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004).

Comin evidencia que após o cristianismo, o portador da deficiência, passou a ser visto como um indivíduo possuidor de uma alma. A partir dessa realidade, a Igreja começou a incentivar atos de caridades e compaixão para aqueles que se manifestam de forma diferente dos demais, de forma com que suas vidas fossem preservadas. Entretanto, sua inserção da sociedade ainda era uma perspectiva que seus membros não aceitavam (COMIN, 2010).

Ratificando nossa percepção dos fatos, Allebrandt-Padilha evidencia:

Com o Cristianismo, o deficiente passa a ser reconhecido como alguém que tem alma, nesse momento a igreja incentiva a caridade e a piedade com os anormais, preservando-lhes o direito à vida. As causas da excepcionalidade estavam ligadas a crença de pagamento de pecados. Contudo, a participação da vida em sociedade ainda não era permitida, as pessoas deficientes deveriam permanecer segregados em mosteiros e instituições, à margem do processo social (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004, p. 2).

No período que se fixa entre o fim da Idade Média e o princípio do Renascimento, a esfera religiosa que compunha a sociedade começou a ver os portadores de quaisquer deficiências de forma racional. Essa realidade pode ser corroborada pelo fato de que nessa época o homem começou a ser percebido como o centro de tudo, diferentemente de seu período anterior, onde Deus era visto, pela sociedade, como o centro do universo (COMIN, 2010).

Percebemos então, que essa nova ótica proporcionou ao homem uma renovação no que se refere o entendimento das limitações geradas pelas deficiências. “Nesse contexto, as causas da imperfeição e da normalidade estariam atreladas ao substrato biológico do sujeito” (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004, p.3).

Levando nossa reflexão para o período que inicia a Contemporaneidade, observa-se que este é assinalado pela apreciação de vertentes ligadas ao saber científico. Foi exatamente nesse período que a sociologia e a psicologia se desmembraram da filosofia, criando assim suas próprias concepções do mundo ao seu redor. Dessa maneira, os pensamentos reflexivos provenientes da psicologia, passam a nortear as pesquisas fixadas no âmbito da Educação Especial, de forma com que a corrente Behaviorista, também conhecida como comportamental, se destacasse das demais (COMIN, 2010; ALLEBRANDT-PADILHA, 2004; GLAT, 1998).

No que se refere aos estudos voltados ao âmbito da Educação Especial, é visto que esta começou a ser delineada no século XVI, época marcada pela propagação do ensino formal como um direito proporcionado a uma minoria. Os pioneiros da Educação Especial eram profissionais da área clínica e educacional, como por exemplo, médicos e pedagogos. Estes se posicionaram de forma contrária ao saber popular existente na época. Eles alegavam que havia possibilidades do indivíduo portador de necessidades especiais, ser inserido na sociedade, ou seja, estes poderiam aprender e serem educados (MENDES, 2006).

Mendes explica ainda, que o século XX foi de grande importância para a percepção das pessoas perante a Educação Especial, posto que os indivíduos perceberam que ela contribuía para a inserção dos indivíduos portadores de necessidades especiais no meio social, de forma com que estes desenvolviam suas habilidades e competências. De outra forma pode-se dizer que esta periodicidade, se manifesta como uma resposta positiva da sociedade perante essa problematização, visto que crianças, jovens e adultos apresentavam deficiências causadas por acidentes durante o processo de fabricação industrial ou ainda, por causa da mutilação ocasionada pela guerra (MENDES, 2006).

Arsênio (2007) destaca que nos anos 90, duas conferências problematizaram a temática da exclusão social/educacional vivenciadas pelos deficientes, sendo estas a Conferência Mundial de Educação na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca), na Espanha, em 1994.

Chinalia e Rosa (2008) explicam que a Declaração de Salamanca se fundamentou na realidade de que havia a necessidade da abertura do meio educacional para os deficientes, ou melhor, era preciso que os organismos educacionais percebessem a necessidade de olhar todas as pessoas da mesma forma, respeitando suas peculiaridades e atuando na construção de um ensino e aprendizado, de forma a atender as particularidades de cada um.

Ao abordarmos essa perspectiva, é válido para nosso estudo destacar que:

[...] as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação (MENDES, 2006, p. 395).

No Brasil, esse contexto tende a ocorrer de forma diferente das outras partes do mundo. Ao direcionarmos nosso foco de debate para o ambiente educacional, percebemos que existe uma lacuna entre a temática educação e a inclusão dos portadores de necessidades especiais.

Mesmo havendo uma legislação que respalda a efetivação desse contexto, percebe-se claramente que as instituições de ensino não estão aprimoradas ao ponto de promover um ensino igualitário para todos os seus membros (COMIN, 2010).

Frente a essa acepção dos fatos, é pertinente destacar que:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008, p.6).

Dando sequência, Jannuzzi (1992) informa que em 1920, a educação brasileira passou por um longo período de transição, onde diversas reformas, todas influenciadas pelo movimento da Escola-Nova, foram fixadas com o intuito de melhorar a maneira como esta era fixada no meio social (JANNUZZI, 1992).

[...] uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental (CAMPOS, 2003, p. 209-210).

Nessa conjuntura, observou-se que diversos docentes da esfera da psicologia, foram trazidos do continente Europeu, com o intuito de promover cursos de capacitação para os professores brasileiros, na área da Educação Especial (JANNUZZI, 1992).

Em 1929, chega a Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff, criadora das atividades direcionadas a análise, categorias e escolas especiais. Três anos depois, esta instituiu a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, com funções direcionadas ao atendimento dos deficientes. Nesse contexto, percebemos que a vinda dessa psicóloga trouxe diversos benefícios para a sociedade brasileira, posto que diversos profissionais foram capacitados no campo da Educação Especial, promovendo assim uma melhoria na forma como a educação era ofertada (JANNUZZI, 1992).

Mendes (1995) acrescenta ainda que no ano de 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já possuía dezesseis afiliadas em todo o território nacional e que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, instituída em 1954, contava na mesma época com o mesmo número de entidades afiliadas.

Observamos então, o crescimento e a seriedade das atividades voltadas à inclusão do portador de deficiência sendo fixadas no Brasil. Entretanto, tal perspectiva teve seu ápice na

década de cinquenta, de forma mais específica em 1957, quando o governo federal tomou frente do atendimento educacional direcionado aos portadores de necessidades especiais em todo o país, promovendo campanhas e delineando qualitativamente a maneira como a Educação seria promovida em nosso território (MENDES, 1995).

Diante das melhorias que foram sendo instauradas no território brasileiro após 1920, Mazzotta, introduz que:

Enquanto que, na década de 1970, observa-se nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55).

Finalizando nossa discussão, sobre o trajeto histórico da inclusão dos portadores de necessidades especiais, vemos que a partir da década de noventa, os organismos que efetivavam as atividades voltadas para a inclusão de tais portadores, foram intituladas de ONGs, ou seja, organismos não governamentais, não se limitando ao campo privado ou público, visto que é de grande relevância que o serviço fixado por estas, sejam percebidos por ambos os setores como uma maneira de aprimorar a qualidade de vida dos deficientes em todos os âmbitos, e dessa forma efetivar uma parceria entre estes (FOSSI, 2010).

## **PERSPECTIVAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA**

Observamos, por meio do capítulo anterior, que a inclusão do portador de necessidades especiais, percorreu uma longa jornada até ser vista pela sociedade como uma necessidade a ser efetivada. Apesar de seu trajeto ter ocorrido de forma lenta, visto que há décadas tais serviços já poderiam ser desenvolvidos no Brasil e no mundo, percebemos que quando este se iniciou, a perspectiva era apenas a de melhorar a qualidade de vida dos deficientes, e que posteriormente, esta esfera se aprimorou, passando a ofertar serviços ligados a área médica e psicológica (FOSSI, 2010).

Vale destacar que após o governo federal ter tomado frente às funções direcionadas à inclusão do deficiente, várias instituições escolares aderiram a esta vertente, de forma com que a Educação Especial fosse integrada ao sistema de ensino (FOSSI, 2010).

De forma a contribuir para o entendimento dos fatos, Fumegalli leciona que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino cuja aplicação permeia todo o sistema educacional do país e visa proporcionar a pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de conhecimentos (FUMEGALLI, 2012, p. 9).

Segundo Fossi (2010) as transformações que se fixaram perante a inclusão do portador de necessidades especiais na sociedade, foram extremamente relevantes para o âmbito educacional.

Infelizmente o cenário da Educação Especial, no Brasil, ainda se mostra de forma corrompida, diante da interpretação que pais, profissionais de outras áreas e até mesmo educadores tem em percebê-la como uma metodologia utilizada na esfera educacional, como forma de dar suporte para os alunos que não atingem os padrões esperados pelo ensino regular.

Diante das campanhas direcionadas à inclusão do portador de necessidades especiais, observou no âmbito legislativo, o surgimento de leis garantindo os direitos destes, enquanto cidadãos (SOARES, 2010).

Frente ao crescimento das reivindicações voltadas para o direito dos deficientes físicos, diversos congressos debateram temáticas direcionadas à pertinência de se promover ações em prol destes. Dos vários encontros promovidos, três declarações foram publicadas, sendo estas a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948; a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 e a Declaração de Salamanca, publicada em 1994 (SOARES, 2010).

Fossi (2010) salienta que na década de setenta, de forma mais específica em 10 agosto de 1972, o Conselho Federal de Educação, se manifestou, de forma a entender a “educação de excepcionais” como uma modalidade educacional. Posteriormente, diversas portarias foram emitidas pelos ministérios federais com o intuito de definir o público que seria introduzido na Educação Especial.

Dentre as principais conquistas legislativas direcionadas a preservação dos deficientes, pode ser citada a Lei n.º 4024/61, a Lei n.º 5692/71, o Parecer n.º 848/72 do CFE, como mencionado anteriormente e a Constituição Federal (1988) (FUMEGALLI, 2012).

Apesar das Declarações e pareceres emitidos, é visto que a Educação Especial foi abordada, de forma legal, pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e 5.692/71, legislação essa que determinou que o ensino dos indivíduos portadores de deficiência deveriam se integrar ao sistema educacional nacional de forma com que este não se tornasse um ensino

totalmente diversificado, mas sim igualitário, visto que quem se adaptaria à modalidade, seriam os docentes e a instituição educacional e não os discentes (SOARES, 2010).

Outro marco legislativo, de grande importância para os portadores de necessidades especiais, é manifestado por meio do artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, cita-se:

- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – [...] § 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo;
- V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, p.122);

Inferimos então, que é obrigação do governo ofertar o ensino gratuito para todos, até para os discentes que portarem alguma necessidade especial. Na mesma percepção, salientamos que fica claro que a Constituição ratifica a oferta desse ensino por meio da rede regular de educação.

Já na contemporaneidade, observamos os direitos educacionais direcionados aos portadores de necessidades especiais, assegurados por meio da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1986. A referida Lei contextualiza os direitos desses educandos, por meio dos artigos 59, 59 e 60, ao abordar a maneira como a educação destes deve proceder.

Dessa forma, visando à elucidação desse contexto, citam-se os artigos mencionados.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil.

com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 34-35).

Além das declarações e legislações, mencionadas no decorrer deste capítulo, é válido para nosso trabalho de pesquisa, citar a Lei n.º 7.853, sancionada em 24 de outubro de 1989, que concretiza a normatização direcionada à proteção dos indivíduos que possuem limitações (BRASIL, 1989).

No mesmo contexto, encontramos o Decreto 3.298/99 que “regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” (BRASIL, 1999, p.1).

Nessa perspectiva, citamos seu artigo segundo como forma de aclarar nosso entendimento.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (DECRETO, n.º 3.298/99, da Lei n.º 7.853/89, p.1).

Assim sendo, podemos perceber que as legislações que se fixaram no território nacional, após o crescimento do debate da importância de se promover melhorias na qualidade de vida dos portadores de necessidades especial, são voltadas a garantir que os direitos destes sejam cumpridos, de forma que haja a promoção do senso de igualdade, dentro e fora do âmbito escolar, almejado por todas as pessoas.

## **O DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR**

Para entender o contexto que envolve a função desempenhada pelo professor, na contemporaneidade, perante a inclusão escolar, é de grande relevância conhecer algumas perspectivas que envolvem a formação e preparo perante sua atuação dentro da sala de aula, objetivando a promoção de um ensino inclusivo e igualitário.

Mantoan (2004) inicia nossa argumentação, ao afirmar que muitos docentes dizem ter dificuldades perante a diversidade dos alunos que entram nas salas de aula, ou seja, novos discentes tendem a gerar novas vivências que indiretamente, geram um contexto onde o professor se vê de forma limitada, posto que é grande o despreparo de muitos.

Infelizmente, podemos perceber que a situação contextualizada por Mantoan (2004), se junta aos demais empecilhos vivenciados pelo docente, fazendo com que este se desmotive perante sua trajetória como educador.

De forma solucionar esta realidade, Mittler (2003) salienta que o professor já é detentor do conhecimento necessário para realizar suas práticas docentes e ainda se posicionar e refletir perante os desafios que surgem no cotidiano escolar. O mesmo salienta que “o que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade” (MITTLER, 2003, p. 181).

Alves (2012) explica que apesar da argumentação abordada por Mittler ser um contexto real e inerente à atuação do docente, é sabido que ser apenas graduado, limita a maneira do docente se posicionar perante a diversidade que fazem parte do cotidiano escolar. Em outras palavras, pode-se relatar que a formação do professor, “[...] é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (ALMEIDA, 2007, p.336).

Nesse contexto, frisa-se a temática que envolve a inclusão escolar, posto que para que este processo se inicie, é preciso que o docente abandone o tradicionalismo, e se abra para as novas metodologias educacionais, favorecendo uma melhor percepção no que tange as limitações dos alunos e promovendo um ensino igualitário que respeite a individualidade de cada um (ALVEZ, 2012).

De forma a aclarar nosso entendimento, salienta-se que a inclusão pode ser percebida como:

um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p.123).

Já no âmbito educacional,

a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, Martins destaca a necessidade de se fixar “uma pedagogia centrada no aluno que por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas” (MARTINS, 2006, p.20).

Ao argumentarmos sobre a temática da inclusão escolar, perante as práticas docentes, é preciso ter ciência que esta submete o docente a instigações, direcionadas ao seu processo formativo. O primeiro deles se refere à questão do suporte pedagógico, o segundo aborda necessidade de uma formação voltada para a diversidade e o terceiro, salienta a importância e a relevância do aprimoramento das práticas formativas que preparam o docente para atuar, pedagogicamente, perante a diversidade ligada aos portadores de necessidades especiais (BUENO, 1999).

Mendes e Nunes (2003) destacam a necessidade de que o professor reveja suas práticas, através de cursos formativos voltados para a atuação docente, perante a inclusão dos discentes portadores de necessidades especiais. No mesmo contexto, estes salientam a relevância da introdução de uma metodologia educacional voltada para a inclusão escolar no meio educacional.

Nessa perspectiva, Mantoan introduz que:

a inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

Diante desse contexto, salientamos ainda que pesquisadores como Mittler (2003), Ferreira e Ferreira (2004), Bueno (1999) e Bruno (2000) defendem o aperfeiçoamento do docente, por meio de sua formação inicial e continuada, no que tange a inclusão escolar, como instrumento de preparação para a atuação do docente frente à diversidade.

Na mesma linha de raciocínio, os pesquisadores acima mencionados, enfatizam a necessidade do professor se especializar nesse âmbito, posto que é de grande valor que o professor atue em conjunto com a família do discente e com a escola, de forma a fixar um

ensino igualitário (MITTLER, 2003; FERREIRA; FERREIRA, 2004), BUENO, 1999; BRUNO, 2000).

É nítida a importância da abordagem da inclusão escolar e em conjunto com a formação do docente. Entretanto tal situação tende a gerar receios e incertezas, uma que vez o rompimento dos padrões tradicionais, promovem questionamentos na forma em que o docente vai se posicionar perante esse contexto. De modo simultâneo, tal contexto pode ser visto pelo professor como uma oportunidade de crescimento, de aprendizado e de superação (ALVES, 2012).

Para Alvez (2012) o processo de inclusão escolar, está ligado a renovações, tanto no sistema de ensino, quanto na própria escola. Este processo é muito mais amplo do que apenas inserir o aluno na sala de aula, ele está relacionado com a fixação de uma nova ótica, por parte da instituição de ensino, de maneira que não seja possível, pensar na marginalização de qualquer um que esteja inserido no âmbito escolar. De outra forma, o contexto que envolve a inclusão escolar, “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Nessa abordagem, Carvalho salienta que:

uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida (CARVALHO, 1998, p.35).

Por conseguinte, fica claro que é grande a necessidade da reflexão e da efetivação de uma metodologia inclusiva na educação brasileira. É preciso que os docentes percebam a importância que essa temática tem para a promoção de um ensino igualitário, é preciso que as instituições de ensino renovem seus métodos e apoiem seus docentes perante essa realidade. Promover uma educação inclusiva é acreditar na igualdade e no respeito perante a individualidade de cada um.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da percepção de todos os fatos, que alicerçam nossa pesquisa, é possível agora fazer as ponderações necessárias como forma de expor nosso entendimento.

Ficou claro que o trajeto histórico percorrido pelos portadores de necessidades especiais, não foi uma caminhada fácil. Por anos, estes foram marginalizados, rotulados, visto até mesmo como recebedores de algum tipo de punição devida, e por consequência, suas vidas não tinham quaisquer valores. Infelizmente a sociedade medieval agia de forma hostil, menosprezando qualquer indivíduo que apresentasse alguma deficiência.

Apesar da longa jornada, a sociedade aos poucos foi percebendo a relevância de se considerar o outro. O sentimento de empatia foi crescendo, ao ponto de muitos se conscientizarem sobre a importância da inclusão, de forma igualitária, do portador de necessidades especiais nos núcleos sociais.

Essa realidade subsidiou a formação de movimentos em prol do respeito, igualdade e direitos dos que por décadas foram segregados.

Como consequência desses movimentos, diversas entidades não governamentais foram surgindo, congressos começaram a discutir a pertinência de se fixar ações voltadas para que os direitos dos portadores de necessidades especiais forem assegurados.

Observamos então, que a sociedade aos poucos começou a mudar sua ótica perante esse contexto e cobrar de seus governantes, ações legislativas que fixariam tal clamor. Como resultados hoje têm diversas legislações que asseguram os direitos dos portadores de necessidades especiais.

No campo educacional, não foi diferente. O mesmo contexto que antes marginalizava, agora é voltado para a inclusão. Tal perspectiva é assegurada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que alicerça a promoção de um ensino igualitário a todos.

Tais conquistas trouxeram grandes repercussões para a forma que os processos sociais eram elaborados. O surgimento da Educação Especial foi uma dessas consequências, visto que antes não existia um preparo ou uma percepção de como lecionar para os que portassem algum tipo de necessidade especial.

Sabemos que existem muitas indagações sobre essa temática, diante da variedade de informações existentes, e que ao mesmo tempo muitos profissionais encontram-se estagnados e despreparados para atuarem de forma inclusiva e igualitária. Entretanto, o que esperamos de fato é que nossa abordagem sirva como um pequeno passo, para que mais discussões como esta sejam elaboradas, fomentando assim o desejo da atualização do docente perante as práticas pedagógicas de inclusão no âmbito escolar.

O caminho é longo e as dificuldades sempre aparecerão, mas se cada um fizer sua parte, aos poucos conseguiremos conquistar o desejo que todos os educadores, que é o de ofertar aos seus discentes uma educação digna, que valoriza e respeita a particularidade de cada um.

## REFERÊNCIAS

ALLEBRANDT-PADILHA, S. M. **Pressupostos epistemológicos na educação do deficiente mental ao longo dos tempos**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2004, Santa Maria, RS. **Anais...**. Santa Maria, RS: UFSM, 2004. p. 1 - 8. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/pressupostos.rtf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

ALMEIDA, D. B. **Da educação especial à educação inclusiva? A proposta de “inclusão escolar”**. Anped, 2007.

ALVES, I. K. **A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. 2012. 70 f. TCC (Especialização) - Curso de Curso de Especialização Educação Especial: Processos Inclusivos, Faculdade de Educação / PPGEDU, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69898/000874685.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ARSÊNIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma revisão da literatura especializada**. São Carlos: Suprema Gráfica, 2007.

BITTAR, M.; FERREIRA FR., A. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar, p.108, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994**. 35. ed. – Brasília. Câmara dos Deputados: Edições Câmara, Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=9](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9). Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado, Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1989. Estatuto da Criança e do Adolescente.** 13. ed. n. 175, p. 1-117. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_13ed.pdf?sequence=27](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto_crianca_adolescente_13ed.pdf?sequence=27). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed, 2015. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb\\_11ed.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf). Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 7.853/89. DECRETO n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRUNO, M. M. G. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas.** In: Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial.** Piracicaba: UNIMEP, v. 3 n.º 5, 1999.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff. Razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. Av.,** São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dez./2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 jan. 2018.

CARVALHO, E. N. S. **Adaptações curriculares: uma necessidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.51-57.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHINALIA, F.; ROSA, J. C. L. **Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva.** Jaboticabal: AJEC, 2008.

COMIN, B. C. **A inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular: desafios e perspectivas para educadores.** 2010. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2007/a-inclusao-das-criancas-com-necessidades-educacionais-especiais-no-sistema-de-ensino-regular-desafios-e-perspectivas-para-educadores>. Acesso em: 11 jan. 2018.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial.** V.1 Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOSSI, G. C. G. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar**. 2010. 49 f. Monografia (Especialização) - Curso de Prática Interdisciplinar, Faculdade Capivari, Capivari de Baixo (SC), 2010. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Giovana-de-Cassia-Goncalves-Fossi.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí – RS, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

GERALDI, G. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. **Polêmicas de Nosso Tempo**. São Paulo: Cortez, 1992, v. 20, 3 ed., p.7-53.

GLAT, R. **Portadores de Deficiências e Distúrbios de Aprendizagem**. In: Rangé (org). *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva*. Campinas: Editorial Psy, 1998. p.193-206.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p.67-72.

GOMES, I. C. S. **A inclusão de pessoas com deficiência mental nas classes regulares**. 2012. 66 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-ISABEL-CRISTINA-DOS-SANTOS-GOMES.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

ANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KUPFER, M. C. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.5, n. 9, USP – Instituto de psicologia, 2º semestre 2000.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004, p. 79-94.

MARTINO, L. M. **Sem distinção, Educação**. São Paulo: Moderna, 1999.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006, p. 17- 26.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p.387-405, [on-line], 2006. Set./dez. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P. Educação e Psicologia Integração e inclusão: o que revelam. **Inclusão Educacional Pesquisa Interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PAULA, J. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social**. São Paulo: Editora J.P., 2004.

RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M. T. B. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: Epu, 1990.

RAMOS, G. P. **Desqualificação docente no limiar da deteriorização do ensino público brasileiro**: repensando a lógica de buscar super-heróis e bandidos na escola. *Comunicações*, Piracicaba, n.º 1, 2005, p. 17 - 30.

SANTANA, K. M.; LIMA, C. D. O.; SILVA, R. F. **Inclusão educacional e a prática de ensino no âmbito do AEE**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande - PB. **Anais...** Campina Grande - PB: Realize, 2016. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA4\\_ID3325\\_23102016185626.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID3325_23102016185626.pdf). Acesso em: 10 jan. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENA, E. C. **O surdo e o trabalho: perspectivas de desenvolvimento profissional**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16951/1/Elaine\\_Cristina\\_Sena.pdf](https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16951/1/Elaine_Cristina_Sena.pdf). Acesso em: 11 jan. 2018

SOARES, E. M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Formação de Professores – FFP, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, São Gonçalo, 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão, um guia para educadores**. São Paulo: Artved, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.



# **SOBRE OS ORGANIZADORES**

## **Ângela da Silva Gomes Poz**

Doutoranda em Estudos de Literatura (Literatura Comparada) na Universidade Federal Fluminense. Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Fluminense. Mestra em Letras (Literatura Brasileira e Teorias da Literatura) pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira. Licenciada em Letras (Português-Inglês e suas Literaturas) pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (Centro Universitário São José de Itaperuna).

## **Emiliana Torteloti Freitas**

Mestra em Letras (2018) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Área de concentração: Linguagens e Letramentos/Linguística. Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (2017), em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão (2016) pelo Centro Universitário Barão de Mauá; em Metodologia do Ensino de Arte (2016) pela Faculdade de Educação São Luís e em Docência no Ensino Superior (2014) pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Licenciada em Letras (2012), com habilitação em Português e Literatura, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel e Licenciada em Pedagogia (2015) pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Bacharel em Administração (2000) e Direito (2005) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua interdisciplinarmente como Professora Efetiva na Educação Básica (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Curso Normal em Nível Médio) da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Possui habilitação em Língua Portuguesa, Literatura, Produção Textual, Filosofia, Sociologia, Artes e Disciplinas Pedagógicas (Curso Normal). Tem experiência com pesquisas em Educação Linguística voltada para a construção da Cidadania Ativa nos discentes, Ensino de Métodos de Pesquisa na Educação Básica, Ensino de Literatura e Pesquisas Interdisciplinares em Educação Ambiental.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## **Karina Hernandez Neves**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Gestão e Avaliação da Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas) pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Participou do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação (UFJF). Foi Coordenadora de Avaliação e Orientadora de Gestão da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Fluminense. Atua também na Graduação em Engenharia da Computação e na Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos. É Coordenadora de Arte, Cultura e Eventos do Instituto Federal Fluminense Campus Bom Jesus, Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do mesmo campus, onde também coordena os projetos Quartas Musicais, Sarau Literário do IFF e Jornal Estudantil.

## **Raphael de Andrade Ribeiro**

Atua como Avaliador de Artigo Científico de diversos Periódicos. Possui mestrado em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF) - [Foco da Pesquisa: Elaboração de tecnologias didático pedagógicas para a Prevenção do Plágio Acadêmico, Estímulo à Leitura e a Escrita Acadêmica Autoral]. É especialista em Ensino-aprendizagem. Graduado em Geografia (UNIFSJ) e em Pedagogia (FAFIT). Atua como Prof. Doc. I desde 2012 na SEEDUC RJ. Atuou no ensino superior semipresencial nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO/CEDERJ) e em Geografia (UERJ/CEDERJ). Foi Bolsista (MEC/FNDE) no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014-2015), exercendo a função de Orientador de Estudo. Atualmente integra voluntariamente o quadro de Orientadores, Mediadores de Banca, Avaliador de Artigo Científico e compõe a Banca Avaliadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO/CEDERJ). Principais interesses de pesquisa concentram-se nas áreas: Educação, Ensino-Aprendizagem e Interdisciplinaridade associando-as com as seguintes subáreas: Educação Ambiental; Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Educação em Direitos Humanos [Educação, Subjetividade e Desigualdade Social]; Diversidade Cultural, Identidade, Gênero, Iniciação Científica; Métodos e Técnicas de Ensino-Aprendizagem; Prevenção do Plágio Acadêmico e Ética/Integridade em Estudo/Produção Acadêmica.

www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

# DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO

ÂNGELA DA SILVA GOMES POZ  
EMILIANA TORTELOTI FREITAS  
KARINA HERNANDES NEVES  
RAPHAEL DE ANDRADE RIBEIRO

ORGANIZADORES



2021



[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
@epublicar  
[facebook.com.br/epublicar](https://facebook.com.br/epublicar)

# DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO

ÂNGELA DA SILVA GOMES POZ  
EMILIANA TORTELOTI FREITAS  
KARINA HERNANDES NEVES  
RAPHAEL DE ANDRADE RIBEIRO

ORGANIZADORES



**2021**

